



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Las mujeres cuentan, las niñas también.

Educación inicial con perspectiva de género y derechos. Análisis de caso en dos jardines platenses.

Tesis para acceder al grado de Magíster en Derechos Humanos

Antares Dudiuk

Directora: Dra. Laura Pautassi

Co Directora: Dra. Esther Levy.

Diciembre 2019

*“En lugar de enseñarle a tu hija a agradar,
enséñale a ser sincera. Y amable. Y valiente.
Anímalala a decir lo que piensa, a decir lo que opina en realidad,
a decir la verdad. Dile que, si algo la incómoda, se queje, grite”.
(Chimamanda Ngozi Adichie)*

Para mami.

Por sus sutilezas en la enseñanza de diferentes caminos de lucha.

Agradecimientos

Gracias a mis musas inspiradoras, por “orden” de nacimiento.

Gracias Ani por enseñarme a ser la mamá que pude y puedo ser. Gracias por mostrarme a través de tu jardín y de tus ojos color sol que en el nivel inicial había algunas cuestiones que merecían ser observadas.

Gracias Manu por dejarme sostenerte en mi panza durante la segunda etapa de este largo trabajo. Gracias por enseñarme a través de tus ojos almendrados a observarme como mamá.

Gracias a las dos por enseñarme a defender sus derechos. Gracias a las dos por respetar mis horas y espacios de estudio, lectura y escritura. Siempre cerquita, pero sin hacer ruido.

Gracias a Boris, por ser tan enorme compañero. Y gracias por demostrarle al mundo que no existen las malas madres, existen los buenos padres, las buenas madres y las familias diversas. Gracias por cuidar a nuestras hijas cuando yo escribía.

Gracias papi, por ser mejor abuelo que padre. Cuestión de “épocas”.

Gracias a Laura por ser la mejor directora de este mundo. Gracias a Esther por ser la mejor codirectora de este mundo. Una equipa de mujeres que estuvieron siempre cerca. Pero aún más en los momentos difíciles.

Gracias a todas las mujeres de mi mundo, que siempre están para que todo sea posible y maravilloso. Sin mis amigas, nunca hubiera escrito una tesis.

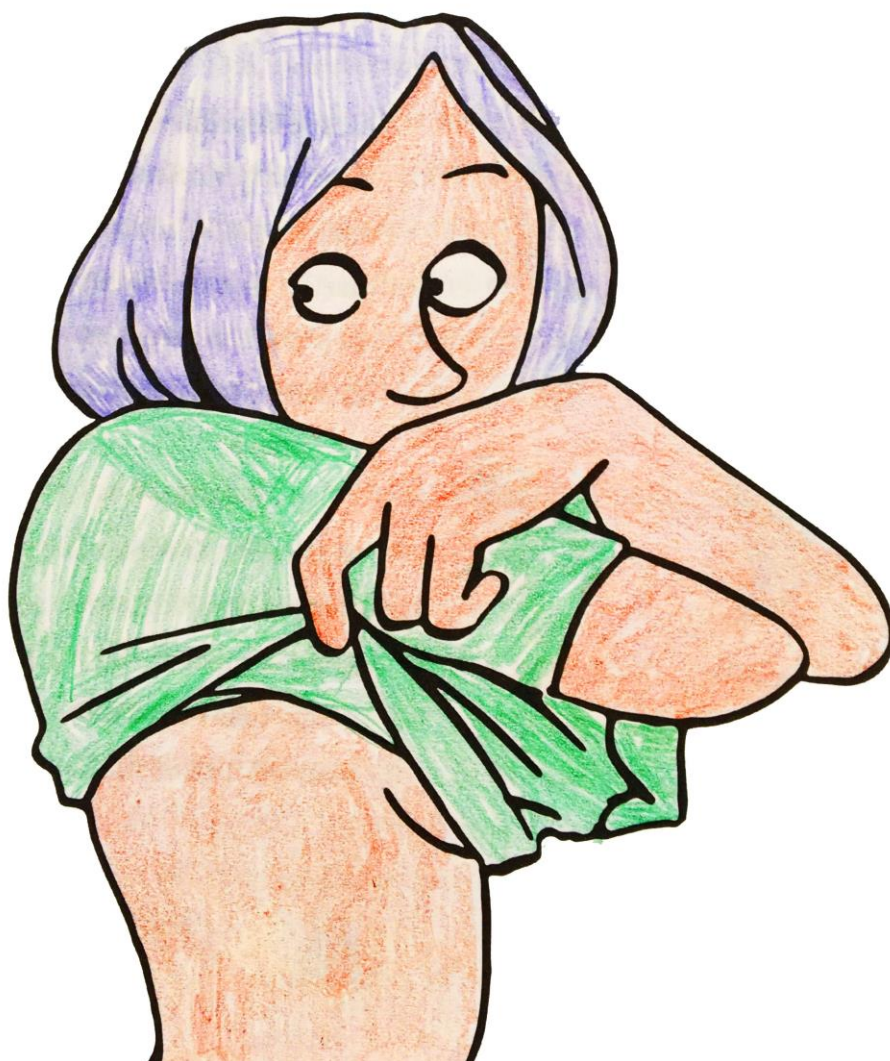
Gracias a Caro y a Ro por leerme a último momento como amigas, feministas y abogadas.

Gracias Bel por ser mi amiga doctora, la que con largos audios calmaba mi terror. Gracias por leerme.

Índice

Resumen	6
Introducción.....	7
Capítulo 1. Estado de la cuestión. Aporte de la tesis al estado actual	13
1. a) Estudios realizados por organismos de Derechos Humanos	13
Estudios académicos	17
Educación Inicial, Género y Derechos Humanos: un análisis del Corpus Iuris	27
Capítulo 2. Marco teórico.....	45
2. b) Educación en derechos humanos. Evolución histórica.....	47
2. c) La educación en y para los derechos humanos, con perspectiva de género	52
2. d) Consagración legal en Argentina de la educación como derecho humano y de la educación en y para los derechos humanos como derecho humano, en la educación inicial.	54
2. e) Concepto de enfoque de derechos.....	59
2.f) Enfoque de género	63
Capítulo 3. El Diseño curricular de inicial en la provincia de Buenos Aires. Un análisis desde un enfoque de derechos humanos y género.....	72
3. a) El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación	76
3. b) Igualdad de género	78
3. c) Principio de Universalidad	82
3. d) Progresividad y no regresividad	84
3. e) Producir información pública.....	85
3. g) Participación social en el diseño de la política pública	86
Reflexiones sobre el análisis del Diseño curricular	87
Capítulo 4. Análisis del caso	89
4. a) El marco observacional: algunos puntos de partida conceptuales y primeras aproximaciones al campo.....	89
Observación en salas.....	93
4.b. I. Jardín de infantes Juana Azurduy.....	93
4.b. II. Jardín Juana Manso.....	105
Entrevistas a las docentes	109
Capítulo 5. Cuadernos ESI para el Nivel Inicial. Análisis desde un enfoque género y de derechos.....	126

5. a) La Educación Sexual Integral: contexto de emergencia y lineamientos curriculares.	126
ESI “cuadernos para la primera infancia”. Análisis desde un enfoque de derechos. ...	130
5.b. I. El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación	130
5.b. II. La ESI desde un enfoque de género.....	132
Contenido mínimo de cada derecho	134
Principio de Universalidad	135
Progresividad y no regresividad	137
Participación social en el diseño de la política pública	138
Reflexiones finales	140
Anexo metodológico	146
Dinámica general: la entrevista en la investigación.....	150
Bibliografía	155



1

¹ Fuente: Agenda Maitena 2020

Resumen

En la presente tesis, se desarrolla un análisis de la política pública de educación en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires, a partir de un enfoque de género y derechos humanos. Dicho análisis conjuga una mirada de lo discursivo y otra del nivel práctico. En particular se analizan dos documentos que son instrumentos de la política, el Diseño curricular (de 2008) y el Cuadernillo de Educación Sexual Integral (de 2010) ambos específicos para este nivel educativo. Asimismo y a través de una estrategia metodológica cualitativa (con observaciones y entrevistas a docentes), se analizan las experiencias en dos jardines de la ciudad de La Plata.

El tema central de la presente tesis es la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género en el nivel inicial, para el caso de instituciones de la ciudad de La Plata, siendo el período de estudio del 2014 al 2016. En particular, la tesis analiza, desde un enfoque de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas, los contenidos del diseño curricular, los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), y los juegos, entre otros aspectos (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en este nivel de la educación.

La tesis propone atravesar documentos de política pública y experiencias prácticas a partir de la lente de los estándares y principios de los derechos humanos, con perspectiva de género. El propósito final es conocer de qué modos esta política general de educación inicial está interpelada por estos principios y los garantiza.

En el desarrollo del trabajo se describe cómo la retórica de derechos y de igualdad de género se encarna en diversas prácticas y cómo la capacitación en ESI de la planta docente, se convierte en una bisagra en la consagración de una igualdad en y para los derechos humanos.

Introducción

Comencé a desarrollar la presente tesis en el año 2013, con un proyecto similar para la misma maestría². Aquel proyecto planteaba un estudio sobre la educación en derechos humanos en el nivel inicial; pero no estaba explícita la idea del enfoque de género tal como se aborda aquí. Este interés surgió durante el trabajo de campo, al realizar observaciones en dos jardines de la Ciudad de la Plata. En particular, fui advirtiendo la fuerte presencia de estereotipos de género en los juegos, en el uso del lenguaje y en las clases en general. En este sentido, desde de mi posición de defensora de los derechos humanos y de los derechos de las mujeres, y como feminista, la investigación viró hacia la pregunta por la transversalidad de género en la educación inicial. A partir de las primeras inmersiones en el campo y gracias al acercamiento a bibliografía sobre enfoque y transversalidad de género, decidí modificar la hipótesis de trabajo. Y si bien el enfoque de derechos es clave en el presente, el enfoque de género tiene mayor centralidad.

El tema de tesis fue tomando fuerza con la lectura y relectura del material bibliográfico, de los documentos, de la legislación argentina y se volvió más fuerte a partir de la evidencia empírica. Mi trabajo de campo estuvo constituido, finalmente, por la observación dentro dos salas de dos jardines de infantes y por las entrevistas a las docentes, a las directoras y a algunas profesionales que conforman los grupos de orientación dentro de las escuelas, cuando fue necesario o relevante. En esta trayectoria del trabajo de campo, se volvió más y más evidente la invisibilidad de las mujeres dentro de la institución de formación de niños y niñas pequeños/as.

Por ello el tema que aborda la presente tesis es la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género en el nivel inicial, para el caso de instituciones de la ciudad de La Plata, siendo el período de estudio del 2014 al 2016. En particular, la tesis analiza, desde un enfoque de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas

² La presente tesis está escrita en un lenguaje que tiende a incluir -aunque binariamente- a los géneros, en especial a las mujeres y niñas, que son el sujeto/objeto de estudio. Con esta decisión, se busca deconstruir la presencia universal del lenguaje masculino en los textos académicos. Asimismo, la tesis está escrita en primera persona, dando cuenta también de una decisión personal y política que se propone reconocer quiénescribe y quién produce los datos, sin desconocer que la producción del conocimiento siempre es colectiva. En este sentido, puede pensarse la incorporación de la perspectiva autoetnográfica tal como la piensan Feliu (2007) y Scribano y De Sena (2009).

pedagógicas, los contenidos del diseño curricular, los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), y los juegos, entre otros aspectos (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en este nivel de la educación.

verdaderamente agotador

Todas estas instrucciones que se superponen hasta que algunas se vuelven invisibles –porque nos hacen creer que son “naturales”– se inscriben sobre todos los cuerpos. Lesbianas, travestis, trans, gays, intersexuales, no binaries –todo ese arcoiris que se abre para desarticular el binomio rosa/celeste–, aun cuestionando el sistema sexo/género dominante, también están atravesadas por nociones de familia, de amor, de belleza hegemónicas.

Deconstruirlas es una tarea lenta y necesaria para dejar de responder a ese dispositivo de control que la filósofa **Judith Butler** llamó “matriz heterosexual” y que ordena los cuerpos en dos grupos y solo en dos.



3

La importancia del uso del lenguaje igualitario tanto en la comunicación escrita como en la oral es fundamental para fundar sociedades respetuosas y defensoras de los derechos de las mujeres. Si no le enseñamos a niñas y niños que “todos” somos todas y todos, que “nenes” son nenas y nenes, difícilmente puedan comprender que las niñas pueden jugar a la pelota, y que los niños pueden jugar con los/as bebés, porque si no juegan, ¿cuándo van a “naturalizar” el cuidado de niños y niñas como tarea de todos y todas?

Uno de los terrenos de expresión de las desigualdades recreadas por la cultura organizacional es el lenguaje, que juega un papel fundamental en la creación de distinciones entre las personas. A través del lenguaje se transmiten, refuerzan y transforman significados y creencias sobre lo femenino, masculino, y por eso no es neutro en relación con el género. Muchos términos y expresiones reflejan estereotipos discriminatorios basados en el sistema sexo/género (Rubin, 1975). Por ejemplo, es habitual decir “los jueces” para referirse al conjunto de integrantes de la magistratura, o “jefes” para referirse a quienes ocupan cargos de decisión (aunque haya mujeres ocupando estos puestos). Este uso del genérico masculino en un sentido universal destaca exclusivamente el protagonismo de los hombres e invisibiliza a las mujeres en la vida social. El uso del lenguaje sexista o no incluyente en la redacción de leyes, documentos oficiales e incluso las conversaciones informales contribuye a reproducir relaciones asimétricas, jerárquicas y desiguales (Rodríguez Gustá y Caminotti, 2011).

Es muy notable en los ámbitos educativos como las/los docentes generalizan con el masculino “los nenes”, para referirse a niños y niñas. Desde el lenguaje surgen nuevos paradigmas, educamos y aprendemos, nos sentimos incluidas o excluidas. Es por ello que mi trabajo de tesis está escrito en clave de género, con un lenguaje género sensible e igualitario. En el trabajo de campo pude advertir usos del lenguaje excluyente, el generalizador masculino “nenes” es utilizado por los/las docentes de manera permanente, en el aula, en la redacción de notas a las familias (donde, valga la aclaración, en la mayoría de los casos se utiliza como generalizador “señores padres” en lugar de familias), en los documentos oficiales, en las conversaciones formales e informales entre docentes. Esto lleva a generar una naturalización de la discriminación hacia las niñas, o al menos muestra una “preferencia” por los niños antes que las niñas o una invisibilización de estas últimas.

Es importante citar a modo introductorio el pasaje de un libro por la importancia de su autora. Caitlin Moran es una feminista inglesa. Ella sostiene que el feminismo “es demasiado importante para que se lo dejemos a los académicos”. Me interesó especialmente, porque decidí agregar “una cuota” de humor a un tema de suma seriedad, razón por la cual elegí como viñetas algunas historietas de Maitena.

El libro de Moran es fundamental, es muy serio, pero al mismo tiempo produce muchas carcajadas con su delicada ironía. Concretamente acerca del lenguaje:

“El lenguaje nos dice exactamente lo que pensamos sobre las mujeres sin pareja; todo está ahí, en la diferencia entre “solteros” y “solteronas”. Para los solteros todo es un juego. Las solteronas se lo juegan todo en ello, y rápido” (Moran: 2013. Pag. 171).

La cita transcripta, me interesó por la cuestión del uso “explícito” de las palabras y su connotación negativa en el caso de las mujeres y positiva en el caso de los varones.

Pero hay un análisis más sutil que hace Moran, con relación al lenguaje, o a qué se omite decir. En este sentido:

“Así es el machismo tradicional: tan lento y, sin embargo, tan evidente como la gigantesca piedra rodante de indiana jones y el arca perdida. Y en cierto modo, a pesar de lo horrible, deprimente y enervante que es, lo echo de menos. El mundo exterior es cada vez más complicado, después de todo. Con los años han surgido toda clase de variables del machismo enredando las cosas... Hay hombres comerciando con un “machismo irónico” para los que llamarte “tetas Mac Gee” y pedirte que vayas y “nos hagas un sándwich de huevos fritos” no es técnicamente machismo sino una “gracia” de la que tu también tienes que reírte... Luchar contra ellas es como intentar combatir un olor a moho en el zaguán utilizando sólo un cuchillo para el pan. Porque al igual que el racismo, el antisemitismo y la homofobia, el machismo moderno se ha vuelto muy astuto. Taimado. Codificado. Del mismo modo que a un racista encubierto jamás se le ocurriría decir abiertamente “negro” pero sí definiría a una persona de color como alguien con el ritmo en la sangre o al que le gusta el pollo frito, un misógino encubierto tiene un amplio abanico de palabras, comentarios, frases y actitudes que puede utilizar para menospreciar sutilmente o dejar desconcertada a una mujer sin que en ese momento sea evidente que es eso lo que está haciendo”. (Moran: 2013. Pag. 153).

Estas sutilezas que marca Moran del “machismo irónico”, el machismo moderno o codificado es fundamental, para poder desentrañar cuestiones más complejas y poder analizarlas ya desde el nivel inicial.

La Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979 e incorporada a nuestra Constitución Nacional en 1994, enfatiza el papel activo que debe tener el Estado y la necesidad de generar cambios culturales para conseguir y afianzar la

igualdad en todos los campos de la vida social. En este sentido, los Estados deben comprometerse a modificar el orden social, cultural, institucional y económico imperante:

“para lograr la plena igualdad (...) es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia”, y “eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (artículo 5).

Estructura de la tesis

La presente tesis se estructura en 5 capítulos. En el primero se presenta un estado de la cuestión conformado por tres insumos principales: a) los estudios realizados por Institutos de Derechos Humanos; b) los aportes académicos desde las ciencias sociales; y, c) el análisis del corpus iuris. El objetivo de este capítulo es ubicar la propia tesis en el campo de estudios y de conocimiento actual sobre educación inicial, género y derechos humanos. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, con el propósito de situar históricamente el tema de estudio: la educación en y para los derechos humanos, la perspectiva de género y su consagración legal. Se trata de presentar la caja de herramientas teórica-metodológica con la cual analizaré las fuentes primarias y secundarias de esta tesis: el diseño curricular para el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires (capítulo 3), las prácticas y representaciones áulicas de un grupo de docentes de dos jardines de infantes de la ciudad de La Plata, obtenidas a través de observaciones y entrevistas (capítulo 4) y; finalmente, el Cuadernillo ESI para la primera infancia (capítulo 5).

En este sentido, la tesis propone atravesar documentos de política pública y experiencias prácticas a partir de la lente de los estándares y principios de los derechos humanos, con perspectiva de género. El propósito final es conocer de qué modos esta política general de educación inicial está interpelada por estos principios y los garantiza.

Capítulo 1. Estado de la cuestión. Aporte de la tesis al estado actual.

“La construcción de una sociedad no sexista no implica solamente trabajar por la igualdad social de varones y mujeres en el mundo adulto sino, y tal vez fundamentalmente, aportar a la construcción del sujeto niña y a la desalienación del sujeto niño” (Morgade, 2001, p. 46)

La construcción del estado de la cuestión implicó leer críticamente estudios realizados por organismos de derechos humanos y otros específicos de las ciencias sociales que abordaron la cuestión de la educación en derechos humanos en general y de la educación sexual integral en particular, en el nivel inicial. A partir de este trabajo, presento aquí las principales dimensiones de análisis que se han profundizado, con la intención de identificar las áreas de vacancia en las que se inserta mi propia tesis y sus aportes. La estructura en tres partes, según el contexto de producción de los estudios, responde solo a fines esquemáticos. En este sentido primero se presentan estudios realizados por Institutos de Derechos humanos, en un segundo momento contribuciones académicas (principalmente de las ciencias sociales) y, finalmente, se termina de construir el estado del arte desarrollando un análisis del corpus iuris.

1. a) Estudios realizados por organismos de Derechos Humanos.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) es una institución internacional autónoma de carácter académico creada en 1980 en virtud del convenio suscrito entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica. Es un órgano auxiliar del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos y promueve el respeto de los derechos establecidos en los pactos y tratados del Sistema Interamericano por medio de la educación y la formación en derechos humanos y valores democráticos. Hoy es uno de los más importantes centros mundiales de enseñanza e investigación académica sobre derechos humanos, desde un enfoque multidisciplinario y con énfasis en los problemas de América⁴. Por ello consulté en 2016 la

⁴https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenidoid=31607c03-bd4b-4079-8d22-8b8327b9de4a&Portal=IIDH

existencia, en sus bases de datos y estudios, y se me informó que el tema en estudio en la presente tesis fue muy poco explorado por sus áreas de investigación, ya que se han dedicado a trabajar en educación en derechos humanos en las edades que van entre los 10 y los 14 años. Existe sin embargo una experiencia incipiente en Montevideo y Ciudad Juárez que se describirá más adelante.

En este marco, para la construcción del estado de la cuestión, realicé un recorte de trabajos centrando la mirada en la educación en derechos humanos e igualdad de género en el nivel inicial. El corpus de trabajos producido por el IIDH pertenece a la década de los '90 por lo que se destaca el uso de conceptos que actualmente están en desuso (por ejemplo “educación en valores” o “educación para la paz”) y el enfoque de género no está cabalmente incorporado en la mayoría de los textos (también vinculado al contexto temporal de producción). En este sentido, enumeraré una serie de estudios que corresponden a esa década, en los que advierto aportes y esta principal área de vacancia referida a la ausencia de transversalidad del enfoque de género y derechos humanos. De igual modo, es importante mencionar que estos trabajos toman el formato de “guías” por lo que su carácter como insumos para el estado de la cuestión no es meramente académico.

Así, el trabajo aportado por el IIDH y producido por UNESCO (1997) titulado “Guía metodológica de educación en derechos humanos: ciclo de educación fundamental” es una guía destinada tanto a niños y niñas de preescolar y también de nivel primario. Sus objetivos y contenidos destinados a niños/as de preescolar se vinculan al autocuidado, la construcción del afecto por sí mismos y por sus familias, la participación en forma cooperativa por el bien común, entre otros. No se advierte específicamente la perspectiva de género, ni tampoco la educación en y para los derechos humanos como la entiendo desde el marco teórico del presente trabajo, ya que responde a la mencionada tendencia a hablar de valores en educación.

Otro documento que consideré de UNESCO (1994) es “Centros Comunitarios de Aprendizaje; Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO de Venezuela. Algunas ideas prácticas para trabajar con los niños los derechos humanos”. Esta guía resulta interesante ya que brinda herramientas para abordar en el aula los derechos del niño/a. Pero encuentro el límite de que se estructura como herramienta para trabajar exclusivamente los derechos de niños y niñas, no es una propuesta de educación en derechos humanos y género, ni tampoco se propicia la transversalidad al diseño curricular. El documento plantea

cierto reduccionismo al enfocarse solamente en el trabajo en DDHH como contenido del currículum pero no implica la adopción del enfoque de género y derechos humanos en el formato de la práctica de enseñanza-aprendizaje.

El Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz elaboró, en 1996, otra guía titulada “Aprendamos nuestros derechos: guía metodológica para la educación en derechos humanos con niños de 5 a 8 años”. Los contenidos de derechos humanos están orientados a niños/as mayores de cinco años. En mi tesis estudio el caso de niños/as menores, lo que se entiende como “primera infancia”, por lo que el vínculo entre ambos estudios es acotado.

Otro trabajo, producido en 1992 por la Red para la Infancia y la Familia de América Latina y el Caribe, titulado “El niño pequeño: al encuentro de sus derechos: una alternativa de acercamiento a los derechos del niño en educación preescolar” resulta una interesante propuesta para trabajar acerca de los derechos de los/las niños/as en el aula. En simultáneo, en “Cultura democrática: un desafío para las escuelas” un trabajo de Meyer-Bisch (1995) para la UNESCO hay un capítulo destinado a preescolar. En él se propone un enfoque que privilegia la formación para una cultura democrática.

“La zanahoria: manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria” es un trabajo de la sección mexicana de Amnistía Internacional producido en el año 1999, bajo la autoría de Limpens. Este manual resulta interesante porque está destinado a maestras y maestros. La propuesta de Amnistía en este caso fue organizar un curso de 40 horas aproximadamente destinado a maestras y maestros de preescolar y primaria. Se llevó a cabo por primera vez en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22, Querétaro, para 100 participantes (del 15 de marzo al 21 de junio de 1995). Luego fue enriquecido con las experiencias del Seminario Permanente de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional. Este texto es el manual para normalistas y maestros/as participantes de los cursos- talleres intensivos de Amnistía Internacional. El mismo tiene como objetivo que sus lectores/as puedan explicar con sus palabras qué son los derechos humanos, que los puedan clasificar y que entiendan su importancia para la vida diaria en la escuela. Además, suma propuestas pedagógicas para el trabajo lúdico en el aula. El trabajo desarrolla el concepto de derechos humanos, la vida digna, enumera los derechos humanos y propone juegos para comprenderlos y trabajarlos (la mayoría de esos juegos son para niños y niñas de primaria), el derecho a la igualdad y no discriminación, los

derechos humanos de las mujeres, describe el concepto de violencia hacia las mujeres, para poder trabajar sobre esos conceptos y prevenir las violencias. Si bien tiene un capítulo muy interesante que propone a la educación en derechos humanos como transversal y no para ser dada como una materia independiente, se advierte que cuando se aportan ideas para trabajar en cada materia, son contenidos para niñas y niños de primaria, no está destinado al nivel inicial. Desde el vocabulario encontramos receptado ellenguaje género sensible y el uso del el genérico “@”.

Por último, como insumos provistos por el IIDH, son ineludibles las referencias (y el aporte que pueden implicar para esta tesis) a la práctica que se realizó en Montevideo y en Ciudad Juárez llamada “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana”⁵. Tomé contacto con la experiencia más significativa vinculada a educación en derechos humanos y género en primera infancia, en virtud de que este no es un tema muy trabajado aún. El evento se realizó el día 3 de agosto de 2016, en la ciudad de La Plata. Allí se presentó la experiencia que se venía realizando de manera exitosa en Montevideo y en ciudad Juárez. La idea del encuentro fue poder comenzar con el escalamiento del proyecto en La Plata, ya que también lo estaban iniciando en Chile. Este trabajo resulta muy interesante, porque es una de las primeras aproximaciones a la educación en derechos humanos destinada a niños y niñas de la primera infancia. “La idea del proyecto surge a partir de pensar nuevas metodologías y nuevas miradas para educar en derechos humanos”, sostiene Soledad García Muñoz (a quien entrevisté en el contexto de la reunión). De este modo buscaron la posibilidad de vincular las artesescénicas con la educación en derechos humanos, reuniendo docentes de ambas áreas. El objetivo del proyecto es disminuir la discriminación y la violencia.

Quienes diseñaron este proyecto lo destinaron a niños y niñas de tres a ocho años. Esta elección tuvo que ver con que las experiencias sobre discriminación y violenciahasta hace un tiempo atrás comenzaban a aparecer en jóvenes. En la actualidad, encontraron casos de niños y niñas cuyas prácticas discriminatorias y violentas comienzan aproximadamente a los 10 años, razón por la cual, explica Marcelo Coria (entrevistado en la misma ocasión), quisieron prevenir estas situaciones y consideraron que había que comenzar la educación en derechos humanos desde más pequeños/as. Laprimera infancia es prácticamente la destinataria del programa, aunque, explica Soledad García Muñoz, en Montevideo también trabajaban con los/las docentes y las familias.

⁵ <https://www.iidh.ed.cr/iidh/publicaciones/primera-infancia-arte-ddhh-y-convivencia-ciudadana/>

Los/as docentes se capacitaban una vez a la semana y consideraban este tiempo destinado a la capacitación, como un tiempo “de ellas mismas”, como una actividad muy gratificante, asimilada al esparcimiento, ya que la docencia les insume mucha energía, aunque sea la actividad que eligieron para dedicar su vida. “Como sabemos quienes ejercemos la docencia, es una actividad que insume un gran esfuerzo”, relataban quienes exponían esta experiencia. Así comenzó la idea, que se fusionó con las artes escénicas, en virtud de que es un modo atractivo para que niños y niñas aprendan jugando, se garantiza su derecho al arte, aprenden derechos humanos y desarrollan habilidades sociales, comenta Marcelo Coira.

El material aportado por el IIDH fue fundamental para hacer un primer establecimiento del estado del arte, de las áreas de vacancia y de posibles aportes al campo, junto con el reconocimiento de contribuciones, avances y definiciones que constituyen los estudios del tema. En este sentido y por una cuestión cronológica, política e ideológica, el principal aporte de mi trabajo se vincula a la gran área de vacancia encontrada que tiene que ver con el enfoque: la interrelación entre la perspectiva de género y la de derechos humanos para pensar las prácticas áulicas, el uso del lenguaje inclusivo (o no), la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género, y la importancia del diseño curricular y de la ESI, principalmente.

1. b) Estudios académicos

Desde las ciencias sociales se han producido numerosos estudios que abordan distintas aristas relacionadas con el objeto de estudio de la presente tesis. A los fines de la sistematización del estado de la cuestión, presentaré la lectura crítica de una decena de trabajos afines, marcando aportes y áreas de vacancia, en relación a la propuesta de mi propio trabajo.

En primer lugar, es de ineludible mención el trabajo de García Palacios y Bilinkis (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente”. Este artículo expone las principales reflexiones a las que arribaron a partir del trabajo como capacitadoras docentes sobre niñez, género y educación en Ciudad de Buenos Aires desde 2005. En ese marco, indagaron conjuntamente con docentes (a partir de situaciones reconstruidas por ellos/as y usando como fuente

registros de campo), los modos en que se producen, reproducen y resignifican las desigualdades de género en las experiencias lúdicas que tienen las/os niñas/os en la escolarización inicial a partir de una perspectiva antropológica abordan las vinculaciones entre la diversidad y desigualdad. Como parte de su recorrido analítico, revisaron, específicamente, las intervenciones docentes en la dimensión más cotidiana de la desigualdad de género en las propuestas lúdicas de los jardines de infantes. Guiándose por los aportes de Judith Butler (2009) sobre la performatividad del género y la posibilidad de los sujetos de construirse a sí mismos, las autoras de este trabajo proponen pensar una nueva construcción identitaria de género en la escuela y para la educación, que incorpore las diferencias y disidencias desde la educación inicial. En este marco, las autoras narran que en su trabajo de campo se encontraron con una paradoja central: si bien los/as docentes se mostraban interesados en liberar a niños/as de los “opresivos papeles sexuales”, no dejaban de reproducir los binarismos. Es decir, buscaban eliminar o modificar lo interpretado como negativo en cada caso: dentro de la femineidad, la timidez, quietud y fragilidad; dentro de la masculinidad, la agresividad o la rudeza, y, sin embargo, continuaba resultando difícil poner en duda la masculinidad y la femineidad como tales, y su vinculación dicotómica. El binarismo sobrevivía una y otra vez a los intentos de problematización.

Este trabajo, especialmente, ha sido de gran aporte para el presente ya que se abordaron (de un modo más breve, en virtud de que es un artículo) los temas centrales de mi tesis, incluyendo el trabajo de campo en las salas y haciendo hincapié en las relaciones sociales de género desde un enfoque antropológico. En coincidencia con el relevamiento que realicé en la observación de las salas se describe el binarismo en “los rincones”. Por otro lado, es interesante contrastar lo dicho en este artículo sobre las clases de educación física, dado que en los casos abordados en esta tesis se encontraron experiencias de docentes que generan espacios de aprendizaje más igualitarios e inclusivos. Estas autoras, en cambio, analizan clases de educación física y allí se evidencia un profundo temor a la “virilización de la mujer” y al “afeminamiento masculino”. De todos modos, se sigue consolidando la extensión del binarismo genérico en la educación inicial, elemento que permea esta propia tesis.

En paralelo a este trabajo, Díaz Carreño e Iriarte (2014)⁶ publican la ponencia “La

⁶ Cabe aclarar que este trabajo es un avance de una investigación que aún no concluyó al momento de escribir esta tesis. Lo selecciono como parte del estado de la cuestión, porque se dedica estrictamente a la

Educación Sexual Integral y las prácticas en el Nivel Inicial. Avances de una investigación en curso”, en el que se proponen conocer y analizar los modos de implementación del Programa de ESI en instituciones de nivel inicial y el impacto en la construcción de la sexualidad y el género en la primera infancia. Específicamente les interesa indagar sobre la existencia (o no) de proyectos institucionales y propuestas didácticas orientadas al abordaje de la educación sexual, así como también los saberes que circulan entre docentes y directivos acerca de la normativa. Este texto tiene la particularidad de estar escrito con lenguaje igualitario, a partir del uso de la “x”. Aquí se encontraron respuestas similares a las que obtuve al momento de hacer las entrevistas en relación al conocimiento de la planta docente sobre la ley pero la carencia de capacitaciones, material de difusión e información general respecto a su implementación real y al modo de trabajo áulico que propone. Asimismo, fue coincidente con las opiniones de las directoras (de los jardines) de mi caso de estudio, en tanto se sostiene que:

“En referencia a la implementación del Programa sobre Educación Sexual Integral los discursos de las directoras varían con respecto a las causas por las que no se lleva adelante, ya sea por falta de propuestas, por falta de interés, por cuestiones personales (...) En general todas las entrevistadas consideran tener “una deuda” con estos contenidos específicos, además han recibido expresamente el pedido de parte del personal supervisor insistiendo/incentivándolas para que propongan proyectos y acciones/ actividades que los aborden (...) En otros casos, las docentes refieren a que trabajan los contenidos de la ley aún sin tener proyectos específicos o sostienen que trabajan contenidos relacionados a la sexualidad independientemente de la ESI” (Díaz, Carreño e Iriarte, 2014, p. 7).

Las conclusiones de tienden a señalar que en los jardines analizados no hay una línea de trabajo institucional sostenida y deliberada en proyectos de ESI y, en este sentido, “el personal docente no habría recibido capacitación específica alguna sobre el tema y tampoco estaría familiarizado con los materiales y documentos que provee Nación y/o Provincia” (Díaz, Carreño e Iriarte, 2014: 10). De todos modos, encuentran que algunos de estos espacios educativos han generado alianzas con sectores comunitarios (por ejemplo, centros de salud y otras redes de trabajo) a los fines de diseñar y planificar acciones conjuntas, tales como talleres para familias y charlas con profesionales de la salud. De todos modos, en estos casos la ESI se entiende a partir de un reduccionismo

construcción de la sexualidad y el género en la primera infancia y las entrevistas a las docentes se realizaron el mismo año en que hice mis entrevistas (2014). De todos modos, esta tesis busca ampliar la mirada a incorporar también la ESI como parte importante de la educación en y para los derechos humanos y género.

ligado a “la información, la prevención de abusos y el cuidado del cuerpo” ((Díaz, Carreño e Iriarte, 2014, p. 10). Finalmente llegan a la conclusión de que es necesario romper con ciertos prejuicios de género que atraviesan los contextos áulicos y el desconocimiento sobre la ESI, ya que:

“ese desconocimiento está dificultando la necesaria sistematicidad de procesos educativos en relación a la sexualidad integral, a las cuestiones de género, a desterrar prácticas sexistas, a la posibilidad de cambiar prácticas culturales arraigadas que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral de lxs niñxs” (p. 10).

En 2012, Georgina Navarrete presentó su tesis de Licenciatura en Educación inicial “Educación Sexual Integral en el jardín de infantes”. En su trabajo, la autora estudió las estrategias de enseñanza de docentes para la educación sexual en una sala de cinco años de una escuela de La Plata de gestión privada y laica (elegida por ser la única que garantizaba la asignatura en la ciudad, al momento del estudio). En este sentido, emerge como un insumo clave de mi trabajo en virtud de que comparten el recorte del contexto espacial y la metodología aplicada, ya que también utiliza las técnicas de observación y entrevistas.

En su tesis, la autora se centró en analizar cómo a partir de la temática del cuidado del propio cuerpo en jardín de infantes, dos docentes toman caminos diversos que permiten o no incluir contenidos de educación sexual. En este marco, observó las estrategias de enseñanza desplegadas por las docentes y detalla que:

“las estrategias más utilizadas son el diálogo, -establecer diálogo-, la búsqueda de información, resolver situaciones mediante la dramatización -invitar a jugar- la problematización, el descubrimiento, acercar información y vínculos de confianza entre la docente y el alumno”. (Navarrete, 2012, p.38)

Finalmente sostiene que el juego emerge como un factor imprescindible en el nivel inicial para la enseñanza también de ESI y sostiene que la recepción de los/as niños/as es abierta en tanto las preguntas de niños y niñas que tienen sobre sexualidad, son de índole corporal, afectiva y sobre roles de género. Las docentes manifiestan que tienen un desempeño abierto para responder a las preguntas (aunque hay temas que evitan como la concepción y las relaciones sexuales, porque dicen que no son temas acordes a la edad). Al igual que en otros trabajos reseñados y en el propio, las docentes alegan falta de capacitación sobre el tema, ya que solo cuentan con el material del Ministerio de

Educación.

En el marco de la construcción de este estado de la cuestión, finalmente, retomo un conjunto de trabajos compilados por Gabriela Ramos en el libro “La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo” de 2017. En este libro, se reúnen trabajos que analizan las experiencias de docentes de Santa Fe y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de escuelas públicas y privadas, laicas y confesionales en relación a la puesta en marcha de la ESI, con el horizonte de construir lo que la compiladora nomina “una educación que construya la democracia sexual”, es decir, una “ciudadanía sobre los cuerpos desde la primera infancia”. La pertinencia de incluir estos artículos radica en que comparten con la presente tesis los mismos referentes espacio-temporales, las mismas preocupaciones políticas y teóricas y una pregunta de investigación similar.

En el primer capítulo, Gabriela Ramos se introduce en la problemática de la sexualidad y de la educación sexual, con vistas a marcar la relevancia de incluir los debates en el nivel inicial. En este sentido sostiene que:

“Cuando hablamos de sexualidad nos referimos a importantes procesos subjetivos que exceden ampliamente los procesos de genitalidad y reproducción. Nos alejamos de la idea naturalizada de la sexualidad que propone la biología y empezamos a entender la dimensión social e histórica que encierra. Si compartimos estos supuestos comprenderemos rápidamente la necesidad de incluir la ESI en la escuela desde el nivel inicial” (Ramos, 2017, p. 20)

Así, el marco teórico de este trabajo toma como categoría central la sexualidad entendida como un elemento identitario que comprende sentimientos, conocimientos, normas, creencias, formas de relacionamientos, prácticas, reflexiones, decisiones así como una multiplicidad de aspectos interrelacionados (biológicos, psicológicos, culturales, sociales, éticos, jurídicos). El sistema complejo que implica la sexualidad puede ser abordado por diversas disciplinas escolares, por lo que la autora entiende:

“la educación sexual en la escuela consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en: la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales” (Ramos, 2017, p. 21).

Lo anterior supone un conjunto de estrategias pedagógicas que los/as docentes deben conocer y poner en práctica para garantizar la implementación del Programa de ESI.

En el recorrido de este capítulo, Ramos también analiza el marco legal que posibilita y promueve la educación sexual integral y sostiene que ya antes de la sanción de la ley 26.150 había otros marcos legales que habilitaban a la escuela a hablar de sexualidad desde la perspectiva de género y derechos. Y al mismo tiempo establece una cuestión que emergió en mi propio análisis de campo: los/as docentes mencionan que la ley de ESI vino a darles el amparo legal que necesitaban para dar respuesta cuando las familias cuestionan de algún modo la educación sexual. Por lo tanto, esta ley no solo garantiza derechos para los/as niños/as sino también de los/as docentes. Y en ese sentido enumera cuáles son las leyes que desde la escuela es necesario conocer para saber claramente cuál es la responsabilidad del Jardín en torno a ESI, que a su vez respaldan la tarea docente.

Finalmente, Ramos aporta un punto más como puerta de entrada a la problematización de la ESI: sostiene que para garantizar la integralidad en su abordaje es necesario garantizar tres ejes/enfoques: el del cuidado de la salud, el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género. Estos tres enfoques para mirar la sexualidad implican distintas consideraciones de lo binario, lo masculino, lo femenino, las instituciones, los prejuicios, los valores. En particular sostiene que:

“mirar la sexualidad desde la perspectiva de género implica reconocer la variedad de formas del ser mujer y del ser varón que no siempre tiene correlato con la construcción de la masculinidad y la femineidad hegemónica. El género me permite develar que en los mensajes recibidos a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación, la publicidad, las creencias religiosas, se esconde una necesidad de homogeneizar imponiendo un único modelo válido, aceptado, legitimado, del ser mujer y del ser varón invisibilizando las múltiples maneras de vivir en un cuerpo sexuado” (Ramos, 2017, p. 24).

Junto a esto, el objetivo de abordar la educación sexual desde la perspectiva de derechos “es construir ciudadanía sobre el propio cuerpo, desde el propio cuerpo, con el propio cuerpo” (Ramos, 2017, p. 25), entendiendo a la ESI como un derecho humano inalienable, universal e indivisible.

El capítulo concluye describiendo una experiencia territorial de capacitación, en el

que se llega a la constitución de un objetivo conjunto entre capacitadores/as, familias y docentes, en torno a formar niños/as (en el proceso de constitución de su identidad sexual) que se transformarán en sujetos plenos de derecho, en el marco de una ciudadanía sexual y emancipada.

En el segundo capítulo del libro, “De “había una vez una caricia” a una apuesta a la ternura”, Liliana Maltz (2017) toma como punto de partida la inquietud sobre el cambio higiénico de los/as niños/as (una vez que se hacen pis o caca) y la supuesta prohibición de que lo realicen los/as docentes. “Supuesta” porque la autora se pregunta si es verdad que existe o no una resolución que contemple esa situación, y analiza al respecto el marco legal vigente, que consagra los derechos de niños/as, e implica entre otros, el derecho a la salud, a la dignidad, a la integridad, al respeto. De este modo, al no cambiarlos/as podría incurrirse en abandono de persona y se vulnerarían varios derechos humanos de los/as niños/as. A partir de esta situación, la pregunta de investigación de Maltz (2017) apunta a problematizar la sensación de amenaza permanente que sienten muchos/as docentes (tanto de escuelas de gestión pública como privada), de ser acusados/as de abuso, también porque estos sentimientos que se van propagando, naturalizando, corporizando, orientan ciertas prácticas que muchas veces terminan por generar el efecto contrario al que se proponen. La paradoja que encuentra es que “en nombre de promover el cuidado y el respeto por el cuerpo de lxs niñxs, lxs abandonamos” (Maltz, 2017, p. 39). Y, en otras palabras, se termina construyendo una imagen de no afectividad por parte de los/as adultos/as referentes para los/as niños/as, que están en plena construcción subjetiva e identitaria. En particular, analiza el impacto de este “rechazo” de los/as adultos/as al no cambiarlos/as en la construcción del cuerpo de los/as niños/as. Finalmente tensa el análisis al problematizar el mayor intervencionismo y vigilancia por cámaras en salas de jardines por el miedo a los abusos. Propone, frente a este miedo, construir redes de confianza entre familias y docentes, redes de cuidado que podrían ampararse en la ESI como guía.

Otro de los capítulos de este libro, se titula “Sin rincones, ni rosa ni celeste: ¿por dónde empezar? Propuestas de actividades para la sala”. En él Jazmín Leale y Gabriela Ramos (2017) analizan cómo abordar los contenidos de ESI, señalando como punto de partida el reconocimiento de los prejuicios sobre la sexualidad infantil y adulta que atraviesan a toda la comunidad educativa, y, por ende, el revisarse como adultos/as por parte de quienes están frente a las salas de jardines de infantes. En este sentido afirman:

“abordar la implementación de la ESI en el Nivel inicial implica repensar todas las prácticas e intervenciones (desde el saludo hasta las canciones que se cantan, desde los cuentos e historias hasta las actividades físicas con salida al aire libre o campamentos)” (Leale y Ramos, en Ramos, 2017, p. 101).

Sostienen que han advertido en su trabajo de investigación, que el hecho de que parcialmente se hayan ido incorporando nuevos contenidos en el aula ha obligado a los/as docentes a desnaturalizar prácticas plagadas de estereotipos de género. Entre ellas mencionan la naturalización del uso masculinidad del lenguaje, un elemento que también advertí en mi trabajo de campo. Al respecto señalan:

“se suele decir “los chicos” cuando se habla de nenes y nenas o se convoca a “los padres” para una reunión a la que asisten muchas madres, padres, algunas abuelas o tíos, hermanos mayores. Aun cuando se tiene expectativa de convocar a la familia en su conjunto hacemos referencia sólo a una porción de sus integrantes. El uso del lenguaje invisibiliza en el masculino universalizante a una de la gran parte de las personas a las que se quiere involucrar” (Leale y Ramos, en Ramos, 2017, p. 101).

En este marco, las autoras entienden estas prácticas naturalizadas como parte de un habitus docente (siguiendo la conceptualización bourdiana), por lo que encuentran en la deconstrucción de dicho habitus⁷, otro de los pasos ineludibles para poder abordar la ESI en el nivel inicial. Finalmente, en este artículo se presentan ideas, propuestas y proyectos en los que han participado las autoras, experiencias de trabajo en torno a la implementación de la ESI, con actividades programáticas para replicar experiencias positivas.

En el sexto capítulo del libro, Gabriela Ramos analiza la especificidad de la educación musical y la educación física, amparándose en el principio de transversalidad que sostiene a la ESI:

“Cuando se afirma que la ESI es un contenido transversal se hace referencia a que es un contenido que estará presente en todas las salas atravesando todas las salas (con diferentes temas específicos y diferentes niveles de profundidad) atravesando todas las áreas y los ejes de las planificaciones. La educación sexual con su enfoque de género y de derechos humanos va a teñir las prácticas de la sala, la disposición de los rincones o sectores, las propuestas en el patio, el modo en que se planifiquen las fiestas y los actos escolares, las notificaciones para las familias, las entrevistas familiares y hasta las

⁷ Bourdieu (1972) define al habitus como “un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (p. 178)

carteleras... O sea que la ESI abarcará tanto el currículo explícito como el currículo oculto: las prácticas escolares cotidianas” (Ramos, 2017, p. 135).

Junto a la transversalidad, la ESI implica interdisciplina: el trabajo en equipo y la construcción de redes dentro y fuera de las salas. En este marco, Ramos analiza una propuesta llevada a cabo por docentes de educación musical y de educación física, cuya particularidad radica en que muchas veces son de varones, rompiendo así con la feminización preponderante en la planta docente de inicial. En la propuesta de estas áreas, la autora analiza ciertas fortalezas de la ESI, tales como:

“En este nivel, la ESI promueve hábitos de cuidado del cuerpo, la utilización de un vocabulario correcto para nombrar las partes externas del cuerpo en general, la identificación y valoración de las diferencias físicas entre mujeres y varones, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de los otros, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, distinguiendo cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es...” (Lineamientos curriculares para la ESI en el Nivel Inicial. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2011)” (p. 139)

En paralelo a estas cuestiones, menciona que la ESI implica una nueva construcción del espacio y de sus usos, que acepta e incluye las diferencias, rompiendo con la lectura dominante de la escuela como un espacio que, buscando la igualdad, aplasta y anula la diversidad. De este modo, el capítulo cita un pasaje concreto del Cuaderno ESI para la educación inicial:

“La ESI propone también nuevas formas de pensar la organización de los espacios escolares tanto entre niñas y niños como entre adultos y niños-as, el vínculo entre la escuela y las familias. En este sentido la ESI propicia un uso igualitario del aula y del patio entre varones y mujeres, como así también de los juegos y juguetes en la medida en que considera que estos no son “exclusivamente de varones” o “exclusivamente de mujeres”. También apunta a desnaturalizar los modos socioculturales de ser niño y de ser niña, para generar desde la infancia, modos de participación más democráticos”⁸

Así, en relación a la educación física, sostiene su vínculo con la ESI en tanto “toma a su cargo la enseñanza de los saberes corporales, lúdicos y motores para que cada sujeto conquiste su disponibilidad en el conocimiento en relación con su propio cuerpo, con el medio físico y con el medio social” (p. 105). La educación musical, por su parte, es

⁸ Disponible en <http://portal.educacion.gub.ar/inicial/programas/educacion-sexual-en-el-nivel-inicial/>

atravesada por los contenidos de la ESI en tanto, por ejemplo, ésta llama a desnaturalizar ciertas canciones que reproducían estereotipos de género. En esta posible debilidad, en la experiencia reseñada por Ramos, los/as docentes narran que encontraron la fortaleza de crear los propios cancioneros con perspectiva de género y derechos.

El penúltimo trabajo considerado, constituye el séptimo capítulo del libro en análisis. En “Ni cigüeñas, ni repollos. Lxs niñxs llegan con las familias”, Andrea Fernández (2017) postula la importancia de pensar la ESI en el nivel inicial junto a las familias. En particular analiza de qué modos los/as docentes se re-piensen, deconstruyen sus sistemas de pensamiento heteronormativos y patriarcales, en particular en relación a pensar las familias de los/as niños/as integradas de maneras muy diversas “monoparentales, homoparentales, ensambladas, abuelxs en funciones parentales y todas aquellas conformaciones familiares sostenidas por el afecto, el deseo, las necesidades” (p. 164). En este marco, la autora analiza cómo el discurso y la práctica pedagógica está atravesada por esa fuerte impronta heteronormativa y binaria, presente en fichas de inscripción, materiales, registros. En este sentido, hace un llamamiento a “encontrar las fisuras, las pequeñas grietas por donde comenzar a instalar otras voces, otras planillas (de inscripción) una verdadera perspectiva de género y una plena inclusión de la diversidad” (p. 165).

En suma, sostiene que, incorporando la diversidad familiar, rompiendo con la división sexual del trabajo al interior de los hogares, se podrá comenzar a cumplir con el objetivo de trabajo de la ESI, que entiende, respecto a los/as niños/as:

“La posibilidad de conocer su cuerpo, adquiriendo saberes básicos sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para su edad. La posibilidad de conocer y desarrollar hábitos de cuidado del cuerpo y de la salud en general. La posibilidad de vivenciar múltiples experiencias que apunten al conocimiento y respeto de sí mismxs y de su cuerpo, atendiendo cambios y diferencias, como así también sus emociones, sus sentimientos y sus modos de expresión” (p. 174).

Finalmente, este libro que busca captar la multifactorialidad que atraviesa la implementación de la ESI en el nivel inicial, culmina con otro trabajo de Gabriela Ramos sobre los materiales en la educación sexual en el Nivel Inicial, en el que analiza algunos cuentos y canciones que pueden aportar a la problematización y transversalización de estos contenidos, y que allanarían la tarea de garantizar que niñas y niños accedan al derecho a ESI.

A partir del recorrido por un conjunto de trabajos con diverso contexto de

producción que abordan la temática de la propia tesis, he podido construir un estado de la cuestión sobre el estudio de la ESI en nivel inicial, enfocando en la perspectiva de género y derechos humanos. En particular, he advertido que existe un emergente campo de estudios al respecto de la implementación de la Ley que articula la educación sexual, pero que aún hay vacancia en torno a las dimensiones de análisis que incorporo: derechos humanos y enfoque de género de manera transversal a toda la currícula y nivel inicial, principalmente. En el cruce de estas dimensiones de análisis y en el estudio de los casos propuestos, radica el aporte de la presente tesis.

1.c) Educación Inicial, Género y Derechos Humanos: un análisis del Corpus Iuris

Un aspecto fundamental en una tesis sobre educación inicial, género y derechos humanos es la reconstrucción del corpus iuris, en especial, las referencias al propio núcleo de análisis. Para ello, se retomarán 14 instrumentos que postulan diversos compromisos e iniciativas al respecto⁹ (cuadro 1).

Cuadro 1: Instrumentos del corpus Iuris seleccionados

1) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). ONU (1979).
2) Recomendación general número 36 para el Comité CEDAW sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación. (2007)
3) Convención de los derechos del niño. ONU. (1989)
4) Recomendación general N° 31 del Comité CEDAW y Observación general número 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta. (2014)
5) Observación general N° 13 del Comité de los Derechos del Niño sobre Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (2011)
6) Observación general N° 14 del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013)
7) Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. “Convención de Belem do Para” (1995)
8) Informe de implementación de las recomendaciones del CEVI - Tercera ronda. Informe de Argentina del Mecanismo de seguimiento de la convención Belém do Pará (MESECVI).

⁹ Es importante señalar que no todos los documentos reseñados tienen la misma jerarquía, en tanto algunos tienen el carácter de tratados, otros de convención y otros de informes o recomendaciones de comités.

2017.
9) Convención Americana sobre derechos humanos, Pacto de San José de Costa Rica (1969)
10) Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, "Protocolo de San Salvador" (1988)
11) Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador. Grupo de trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en dicho Protocolo (2015)
12) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990)
13) Informe de la Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo -El Cairo (1994)
14) Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer – Beijing (1995).

Fuente: Elaboración propia

El primer instrumento e ineludible es la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, conocido como CEDAW, aprobada por la ONU en 1979. Aunque toda la convención en sí apunta a transformar las condiciones de vida de las mujeres y las niñas desde un enfoque de género y derechos humanos, y se refiere a cuestiones laborales, maritales, de acceso a la justicia y de salud, entre otras esferas, destaco aquí lo referido a la educación. Así, en su artículo 10 establece que:

“los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar ladiscriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres” (p. 13).

Aunque al hablar de “hombre” haga referencia al varón y reproduzca un binarismo de géneros, predominante en la época, de todos modos, su apuesta es interesante en vías de lograr la igualdad educativa. Igualdad en elecciones profesionales y de capacitación, en el acceso a los mismos sistemas de evaluación y en el acceso a becas y subvenciones, y esto en todos los niveles y edades. En particular, retomo tres subapartados de este artículo en los que hace referencia a elementos centrales de mi tesis: la supresión de los estereotipos de género, la inclusión de las mujeres en las materias de educación física y un provisorio llamamiento a la educación sexual, aunque reducida a los contenidos de anticoncepción.

“c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (...) g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia” (p. 13).

En paralelo, el comité CEDAW en la introducción de la “Recomendación General núm. 36” de 2017 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación”, plantea como punto de partida: “La educación cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos y se considera la vía para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres” (p. 1). Además, realiza una evaluación de los objetivos y logros planteados en la Declaración del Milenio sobre este punto y demuestra que aún hay desigualdades estructurales en el acceso a la educación de niñas y mujeres en todo el mundo. En ese marco evaluativo, analiza el acceso a los niveles educativos primario y secundario (por lo que se aleja del núcleo de esta tesis). Establece que más allá de los compromisos tomados por diversos organismos:

“las niñas y las mujeres tienen dificultades desmedidas para reivindicar y ejercer su derecho humano fundamental a la educación por diversos factores, entre los que destacan las barreras de acceso que enfrentan las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos y marginados, exacerbadas por la pobreza y las crisis económicas; los estereotipos de género en los planes de estudios, los libros de texto y los procesos pedagógicos; la violencia contra las niñas y las mujeres dentro y fuera de la escuela; y los obstáculos de orden estructural e ideológico para que se decanten por disciplinas académicas o de formación profesional dominadas por los hombres” (p. 2).

En el tercer apartado, la Recomendación en análisis, reconstruye el entramado de instrumentos que reconocen el derecho humano a la educación, para describir el marco normativo actual en la temática.

“Entre los instrumentos internacionales jurídicamente vinculantes sobre el derecho a la educación figuran los siguientes: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 5), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (artículo 30), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 28), la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte de la UNESCO (artículo 1) y la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional de la

UNESCO. 12. En los instrumentos políticos no vinculantes y las estrategias mundiales se reiteran las responsabilidades de los Gobiernos respecto del reconocimiento de la educación como catalizador del desarrollo nacional y la transformación social. En ellos se exhorta a los Estados a que adopten medidas estratégicas para afrontar las desigualdades y carencias en el acceso de las niñas y las mujeres a la educación y la capacitación. Entre esos instrumentos figuran el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Plataforma de Acción de Beijing (1995), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), en la que figuran Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas establecidos con objeto de eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas” (p. 3).

Este listado se expone a modo de exhortar a los Estados Parte a retomar el compromiso asumido en cada uno de ellos y a disponer las medidas concretas para garantizarlos en la práctica. Por ello la recomendación de 2017 establece de qué modos es posible trabajar al respecto. En este sentido en el cuarto apartado establece que:

“para lograr la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo (legislación y políticas, contenidos educativos, pedagogías y entornos de aprendizaje) deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todos” (p. 4).

Lo más interesante de este instrumento es que reconoce un marco tridimensional de derechos humanos para el caso de la educación, en los que la primera dimensión “se refiere al derecho de acceso a la educación; la segunda, a los derechos en la educación; y la tercera, a la instrumentalización de la educación para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación” (p. 4). Explica las tres dimensiones del siguiente modo:

“El derecho de acceso a la educación se refiere a la participación y se manifiesta en el grado de igualdad de representación de las niñas y los niños y de las mujeres y los hombres y en la existencia de una infraestructura adecuada en los distintos niveles para atender a las cohortes de edad correspondientes. (...) Los derechos en la educación van más allá de la mera igualdad numérica: su finalidad es promover una igualdad de género sustantiva en la educación. Guardan relación con la igualdad de trato y de oportunidades, así como con las formas que adoptan las relaciones de género entre los estudiantes y el personal docente de uno y otro sexo en los entornos educativos. La dimensión de la igualdad reviste particular importancia porque la sociedad forja las desigualdades de género y las reproduce a través de las instituciones sociales, muy en particular las educativas (...) Los derechos mediante la educación determinan las maneras en que la escolarización moldea los derechos y la igualdad de género en aspectos de la vida ajenos al ámbito de la educación. La inexistencia de esos derechos resulta particularmente evidente cuando la educación, que debe ser transformadora, no logra mejorar de manera sustantiva la posición social, cultural, política y económica de las mujeres, lo que les impide disfrutar plenamente de sus derechos en esas esferas” (p. 4, el

subrayado es propio).

Con el objetivo de fijar recomendaciones para el cumplimiento del artículo 10 de la CEDAW (el derecho de las mujeres y las niñas a la educación), este instrumento propone medidas para eliminar la discriminación por razón de género en la educación en tanto en virtud de los compromisos asumidos, “los Estados partes están obligados a velar no solo porque se reconozca la educación como derecho humano, sino también porque se establezcan condiciones apropiadas para que las niñas y las mujeres gocen de ese derecho y lo ejerzan plena y libremente” (p. 6). Para ello el Comité CEDAW a través de esta recomendación invita a que los Estados adopten las siguientes medidas, entre otras:

“c) Empezar reformas constitucionales o aprobar otras medidas legislativas adecuadas para asegurar la protección y el respeto de los derechos de las niñas y las mujeres a la educación, en la educación y mediante la educación; d) Promulgar leyes que establezcan el derecho de por vida de todas las niñas y mujeres a la educación, incluidos todos los grupos desfavorecidos de niñas y mujeres; e) Erradicar o modificar las políticas y las directrices y prácticas institucionales, administrativas y reglamentarias que discriminen directa o indirectamente a las niñas o las mujeres en el sector de la educación” (p. 6).

Respecto a la eliminación de los estereotipos de género, en su sexto apartado propone una serie de medidas tales como “modificar los patrones socioculturales de conducta” (p. 7). Este elemento que suena tan abstracto es materializado en tanto esas “prácticas discriminatorias no solo se ejercen en el plano individual, sino que además están codificadas en la legislación, las políticas y los programas y, por tanto, es el propio Estado el que las perpetúa y aplica” (p. 7). Este reconocimiento de la institución educativa como (re)productor de estereotipos de género es de suma importancia. Del mismo modo reconoce que el sistema educativo, también puede ser un promotor del cambio hacia un enfoque de género y derechos humanos:

“Los Estados Parte deben adoptar medidas para transformar realmente las oportunidades, las instituciones y los sistemas de modo que dejen de basarse en pautas de vida y paradigmas de poder masculinos determinados históricamente. El sistema educativo es uno de los ámbitos que se presta a una transformación que, una vez llevada a cabo, puede acelerar los cambios positivos en otras esferas” (p. 7).

En resumen, el llamamiento es a que “los Estados parte redoblen los esfuerzos y adopten medidas proactivas para eliminar de la educación los estereotipos de género que perpetúan la discriminación directa e indirecta de las niñas y las mujeres” (p. 7).

Tratándose de una recomendación específica que apunta a proponer medidas de acción concreta para alcanzar los compromisos establecidos en la CEDAW, destaco finalmente cuáles son las que presenta como opciones/obligaciones para garantizar la eliminación de los estereotipos de género en la educación:

“a) Cuestionar y modificar las ideologías y estructuras patriarcales que impiden que las niñas y las mujeres ejerzan plena y libremente sus derechos a la educación, en la educación y mediante la educación, y los disfruten; b) Elaborar y aplicar políticas y programas, incluidas campañas de sensibilización y educativas acerca de la Convención, las relaciones de género y la igualdad de género, en todos los niveles de la enseñanza y en la sociedad en general, dirigidos a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias, en consonancia con lo dispuesto en el artículo 5 a) de la Convención; c) Alentar a los medios de comunicación a que proyecten imágenes positivas y no sexualizadas de las mujeres, incluidas las mujeres y las niñas de minorías étnicas, las mujeres de edad y las mujeres y las niñas con discapacidad, y a que promuevan el valor de la igualdad de género para la sociedad en su conjunto; d) Elaborar planes de estudios, libros de texto y material didáctico que no contengan estereotipos, y revisar los existentes, con objeto de eliminar los estereotipos de género tradicionales que reproducen y refuerzan la discriminación por razón de género de las niñas y las mujeres y de promover una imagen y una voz más equilibrada, exacta, saludable y positiva de las mujeres y las niñas; e) Implantar, en todos los niveles de la enseñanza, capacitación obligatoria del personal docente sobre las cuestiones de género y la sensibilidad a esas cuestiones y sobre los efectos de las conductas con sesgo de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 8).

Fuera de lo que dispone la CEDAW, la Convención de los derechos del niño también estableció algunas obligaciones respecto a la educación para los Estados Parte. Rescato aquí los artículos 28 y 29 de dicha convención en la que se establece la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, y se pronuncia en relación a los niveles educativos superiores. Asimismo, establece cuál debería ser la orientación de dicha educación para los niños (y niñas):

“a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural” (p. 9).

En relación a los dos comités formados a partir de las dos convenciones citadas hasta el momento, es interesante una Observación general conjunta de ambos: me refiero a la Recomendación General nº 31 del Comité CEDAW y la Observación general nº 18 del

Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, de noviembre de 2014.

Define estas prácticas como:

“prácticas y formas de conducta persistentes que se fundamentan en la discriminación por razón de sexo, género y edad, entre otras cosas, además de formas múltiples o interrelacionadas de discriminación que a menudo conllevan violencia y causan sufrimientos o daños físicos o psíquicos. El daño que semejantes prácticas ocasionan a las víctimas sobrepasa las consecuencias físicas y mentales inmediatas y a menudo tiene el propósito o el efecto de menoscabar el reconocimiento, disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres y los niños. Asimismo, tales prácticas repercuten negativamente en su dignidad, su integridad y desarrollo a nivel físico, psicosocial y moral, su participación, su salud, su educación y su situación económica y social” (p. 7).

En esta observación general, ambos comités vinculan las prácticas nocivas a la constitución de estereotipos de género que tienden a subordinar a mujeres y niñas, y asimismo retoman el vínculo entre género y clase o perfil socioeconómico para referirse a cómo la discriminación por razón de sexo o género atraviesa con mayor profundidad a las mujeres y niñas de sectores vulnerables. Asimismo, establecen los criterios para determinar cuáles son prácticas nocivas y se pronuncia en términos del matrimonio infantil forzado. Plantea la premisa de que “hay una clara correlación entre el bajo nivel educativo de las niñas y mujeres y la prevalencia de las prácticas nocivas” (p. 20) y por eso hace un llamado a los Estados partes a:

“cuestionar y cambiar las ideologías y estructuras patriarcales que impiden a las mujeres y las niñas ejercer plenamente sus derechos humanos y libertades. Para que las mujeres y las niñas superen la exclusión social y la pobreza que muchas padecen y que incrementan su vulnerabilidad a la explotación, las prácticas nocivas y otras formas de violencia por razón de género, es preciso equiparlas con las destrezas y competencias necesarias para hacer valer sus derechos, incluido el de adoptar decisiones autónomas e informadas sobre sus propias vidas. En este contexto, la educación es un instrumento importante para empoderar a las mujeres y las niñas de manera que reivindiquen sus derechos” (p. 20).

De todos modos al referirse a “la educación” se centra en el nivel primario, por lo que la educación inicial aún no tiene desarrollo en los documentos relevados. En este sentido, y para la educación primaria, esta observación conjunta recomienda ciertas intervenciones estatales en los planes de estudio, el acceso a la escuela y contenidos de educación sexual/reproductiva:

“c) Que incluyan en el plan de estudios información sobre los derechos humanos, incluidos los de las mujeres y los niños, la igualdad de género y el autoconocimiento, y contribuyan a eliminar los estereotipos de género y propiciar un entorno de no discriminación; d) Que garanticen que las escuelas proporcionen información apropiada

para cada edad sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos, así como con respecto a las relaciones de género y la conducta sexual responsable, la prevención del VIH, la nutrición y la protección contra la violencia y las prácticas nocivas; e) Que aseguren el acceso a programas de educación extraescolar para las niñas que han abandonado la escuela normal, o que nunca se han escolarizado y son analfabetas, y controlen la calidad de esos programas; f) Que involucren a los hombres y los niños varones en la creación de un entorno propicio que apoye el empoderamiento de las mujeres y las niñas” (p. 22-23).

Junto a estas recomendaciones sobre las formas y contenidos de la educación primaria con miras a adoptar un enfoque de género y derechos humanos, también establece las competencias y capacidades que deben disponer los/as profesores/as y maestros/as a cargo.

Retomadas una recomendación general de la CEDAW y una conjunta con el Comité de derechos del niño, repasaré algunos elementos que aportan dos observaciones generales de este último comité de 2011 y 2013. La observación general n° 13 del 18 de abril de 2011, subraya el Derecho del niño (y la niña) a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Así, por ejemplo, sostiene que “las estrategias y sistemas destinados a prevenir y combatir la violencia deben adoptar un enfoque que esté basado más en los derechos del niño que en su bienestar” (p. 7). Seguidamente establecen la importancia de la crianza respetuosa de sus derechos, de la participación de los/as niños/as y su derecho a ser escuchados/as para eliminar las formas de violencia de la que son víctimas. En paralelo, la Observación general n° 14 de 2013, se refiere al derecho del niño/a a que su interés superior sea una consideración primordial y en este sentido aporta relevantes intervenciones sobre el derecho a la educación:

“El acceso a una educación gratuita de calidad, incluida la educación en la primera infancia, la educación no académica o extraacadémica y las actividades conexas, redundan en el interés superior del niño. Todas las decisiones sobre las medidas e iniciativas relacionadas con un niño en particular o un grupo de niños deben respetar su interés superior con respecto a la educación. A fin de promover la educación o una educación de mejor calidad, para más niños, los Estados partes deben tener docentes y otros profesionales de diferentes entornos relacionados con la educación que estén perfectamente capacitados, así como un entorno propicio para los niños y métodos de enseñanza y de aprendizaje apropiados, teniendo en cuenta que la educación no es solo una inversión de cara al futuro, sino también una oportunidad de esparcimiento, promoción del respeto y la participación y el cumplimiento de las ambiciones. Satisfacer esa necesidad y fomentar las responsabilidades del niño para superar las limitaciones que pueda acarrearle cualquier situación de vulnerabilidad, responderá su interés superior” (p. 17-18).

En este sentido y bajo este paradigma es posible pensar la importancia de las capacitaciones en ESI para docentes de educación inicial, tal como se plantea en esta tesis.

El séptimo instrumento incorporado es la Convención de Belem do Pará de 1995 cuyo eje principal es la erradicación, prevención y definición de la violencia contra las mujeres. En ese marco, como “vida libre de violencias” el artículo 6 establece “el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (p. 4). Para garantizar el acceso a este derecho, la convención sostiene algunos deberes de los Estados parte, entre ellos:

“Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer” (p. 5).

En consonancia con dicho instrumento, retomo el informe del Mecanismo de seguimiento de dicha convención (MESECVI) de 2017 para Argentina; el cual “tiene por objeto evaluar los avances de la República Argentina en la implementación de la Convención de Belém do Pará en el período 2014-2016, los obstáculos identificados, presentar observaciones y recomendaciones” (p. 2). Este informe, en dicho sentido, analiza algunas disposiciones del Estado Nacional al respecto de lo acordado en la Convención, y en ese sentido resalta:

“el Estado informa sobre la Ley 26.150 Ley de Educación Sexual, que dispone la incorporación de contenidos educativos que, de acuerdo al Estado, “contribuyen a desarrollar relaciones de igualdad entre los sexos, prevención de embarazo adolescente y violencia sexual” (p. 4).

De todos modos, más allá del aspecto formal de dicha Ley, las expertas del CEVI (Comité de Expertas en Violencia) analizan algunas características de su implementación:

“En cuanto a educación, Argentina informa sobre la elaboración de cuadernos sobre violencia contra las mujeres para la educación secundaria, que fueron distribuidos a nivel nacional. Además, menciona que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral produce materiales con diversas temáticas relacionadas con la violencia contra las mujeres. Destaca que el mismo Programa Nacional lleva a cabo capacitaciones a

docentes de los niveles inicial, primario y secundario. El Estado estima que se han llevado a cabo en 21 de las 24 jurisdicciones del país. Por último, se indica que a partir de la sanción de la Ley 27.234 “Educar en Igualdad”, el Ministerio de Educación de la Nación se encuentra elaborando materiales específicos para implementar dicha Ley. Sin embargo, el CEVI encuentra preocupante información recibida sobre algunas fallas en la implementación del Programa, tales como el archivo de materiales, falta de implementación en algunas provincias, así como en escuelas privadas. El CEVI saluda los esfuerzos del Estado en materia educativa y espera que estos sean efectivamente implementados, así como recibir mayor información al respecto” (p. 8).

Si bien la evaluación de las expertas no recoge la situación en la educación inicial, reconoce los avances en materia de educación sexual integral en nuestro país.

Además de las observaciones de los comités referidos y de lo específico de la Convención de Belem do Pará, continuaré con algunas otras incursiones sobre la educación y género existentes en el corpus juris. Volviendo en la historia a uno de los instrumentos “fundacionales”, la Convención Americana sobre derechos humanos (Pacto de San José de Costa Rica) de 1969 se refiere a la protección de la familia y la búsqueda de igualdad de derechos de los cónyuges (heterosexuales) en los matrimonios. Asimismo, reconoce en su artículo 19 el derecho de los/as niños/as a la protección de sus derechos humanos.

En paralelo, en el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” (1988), hay tres artículos que sientan compromisos sobre el tema bajo análisis. En el artículo 3 se establece la “obligación de no discriminación” de los Estados parte, en tanto estos “se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos (...) sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (p. 2). En el artículo 13, establece que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 5), estableciendo que el objetivo de ésta debe ser:

“capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz” (p. 5).

En este Protocolo (PS), en consecuencia, se establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la búsqueda de accesibilidad igualitaria a los niveles superiores, y sin embargo sigue sin referirse a la educación inicial: “Todo niño tiene derecho a la

educación gratuita y obligatoria, al menos en su fase elemental, y a continuar su formación en niveles más elevados del sistema educativo” (p. 7).

La manera adoptada por la Asamblea General de la OEA para monitorear el cumplimiento de las obligaciones contenidas en el PS es a partir de Indicadores de progreso, que consiste en un amplio conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos elaborado por el Grupo de trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en dicho protocolo (GTPSS, 2015). El GTPSS, agrupan en dos a los derechos contenidos en el Protocolo: el primero incorpora el derecho a la salud, seguridad social y educación; y el segundo, el derecho al trabajo y derechos sindicales; derecho a la alimentación adecuada, derecho al medio ambiente sano y derecho a los beneficios de la cultura. Y se incorpora el enfoque de género para cada derecho y agrupamientos de derechos y la consideración de las especificidades de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, las personas mayores, personas con discapacidad y la diversidad étnica y cultural.

En este marco de análisis, el GT retoma un desarrollo conceptual de la relatora de la ONU para el derecho a la educación, Katarina Tomasevski (2001), quien estableció que existen tres dimensiones del derecho a la educación:

“una dimensión propia del derecho a la educación que obedece a la naturaleza y el alcance normativo del derecho que se deriva de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de las constituciones nacionales y de las leyes locales; la dimensión relativa a la realización de todos los derechos humanos en la educación, que obedece a la promoción y garantía del respeto de todos los derechos humanos en el proceso educativo; y la dimensión que hace referencia a los derechos por la educación; dimensión que obedece al papel de la educación como multiplicador de derechos, es decir, a la importancia que tiene la educación para facilitar un mayor disfrute de todos los derechos y libertades” (p. 54, el subrayado es propio).

A estas dimensiones le corresponde lo que Tomasevski establece como “el sistema de las cuatro A” que:

“permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponible y accesible), derechos en la educación (aceptable y adaptable) y derechos por la educación (adaptable) con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (p. 55).

Esto implica que la educación tiene que cumplir con los cuatro requisitos interrelacionados: disponibilidad (instituciones y programas de enseñanza suficientes), accesibilidad (a todos, sin discriminación, teniendo en cuenta tanto la accesibilidad

material como la económica), aceptabilidad (de los planes de estudio y pedagógicos, “pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad”) y adaptabilidad (es decir, “flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos/as en contextos culturales y sociales variados”). En base a estos estándares, el GT ha definido indicadores específicos sobre primera infancia, con lo cual solicita a los Estados parte que respondan respecto de la disponibilidad de instituciones, normas e infraestructura en materia de primera infancia.

El décimo segundo instrumento del corpus iuris que revisé en torno a conocer las disposiciones en relación a educación inicial, género y derechos humanos, es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), cuyo eje es la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Se trata de un documento que representa un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituye un compromiso renovado para garantizar el acceso a la educación para todos y todas. Establece la meta del acceso universal a la educación básica.

El eje de este documento es la educación básica: universalizar su acceso y fomentar la equidad. En relación al enfoque de género, esta Conferencia establece que “la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa” (p. 10) y por ello es coherente con el corpus iuris en torno a la búsqueda de eliminar los estereotipos sexo-genéricos.

Lo destacable es que incorpora la educación inicial y lo realiza en los siguientes términos: “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones” (p. 11). En paralelo establece la importancia de vincular esta educación en la primera infancia con las “necesidades, los intereses y los problemas reales de los participantes en el proceso de aprendizaje” (p. 25), entendiendo que existen algunos requerimientos universales más allá de las particularidades regionales. Por ello llama a la correspondencia de los planes de estudios con la nutrición, la salud y el trabajo.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos es el escenario en el que se produce el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje que aquí analizo. Este marco de acción se centra en reducir la tasa de analfabetismo, corregir

las desigualdades de acceso a la educación y, en uno de sus puntos, sostiene la importancia de generar programas de educación específicos para mujeres y niñas, y la eliminación de las “barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y las niñas beneficiarse de los programas normales de educación” (p. 37).

El anteúltimo instrumento incorporado en el cuadro es el Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo (1994), un programa de acción en cuyos objetivos tiene un lugar preponderante “la educación, sobre todo de las niñas y la igualdad entre los sexos” (p. 6), entre otros. En ese sentido establecen el principio sobre el derecho a la educación, en completa correspondencia con el corpus iuris de derechos humanos:

“Principio 10: Toda persona tiene derecho a la educación, que deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de los recursos humanos, de la dignidad humana y del potencial humano, prestando especial atención a las mujeres y las niñas. La educación debería concebirse de tal manera que fortaleciera el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluidos los relacionados con la población y el desarrollo. El interés superior del niño deberá ser el principio por el que se guíen los encargados de educarlo y orientarlo; esa responsabilidad incumbe ante todo a los padres” (p. 12).

En el capítulo cuarto, el Informe analiza cuestiones referidas a la “Igualdad y equidad entre los sexos y habilitación de la mujer” en relación al mejoramiento “de su condición política, social, económica y sanitaria” (p. 26). En un verdadero postulado político ideológico, el documento establece por qué es una prioridad que un programa de desarrollo se concentre en mejorar las condiciones de vida y participación pública de las mujeres.

“Las relaciones de poder que impiden que la mujer tenga una vida sana y plena se hacen sentir en muchos planos de la sociedad, desde el ámbito más personal hasta el más público. Para lograr cambios, hacen falta medidas de política y programas que mejoren el acceso de la mujer a una vida segura y a recursos económicos, aligeren sus responsabilidades extremas con respecto a los quehaceres domésticos, eliminen los obstáculos jurídicos a su participación en la vida pública y despierten la conciencia social mediante programas de educación y de difusión de masas eficaces. Además, el mejoramiento de la condición de la mujer también favorece su capacidad de adopción de decisiones a todos los niveles en todas las esferas de la vida, especialmente en el terreno de la sexualidad y la reproducción. Esto es esencial, a su vez, para el éxito a largo plazo de los programas de población. La experiencia demuestra que los programas de población y desarrollo tienen la máxima eficacia cuando, al mismo tiempo, se adoptan medidas para mejorar la condición de la mujer” (p. 26).

Este Informe recoge la evaluación de cómo están los índices educativos en el

mundo, la persistencia de elevadas tasas de analfabetismo, incluso habiéndose cumplido cuarenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se estableció el derecho humano a la educación. Y entre otros datos, establece “hay 130 millones de niños que no van a la escuela primaria y el 70% de ellos son niñas” (p. 26).

En este sentido, y combinando el llamado a adoptar un enfoque de género con el compromiso por el acceso universal a la educación, la Conferencia y el Programa de Acción del Cairo se establecen algunos objetivos claves:

“a) Lograr la igualdad y equidad basadas en la asociación armoniosa entre hombres y mujeres y permitir que la mujer realice plenamente sus posibilidades; b) Potenciar la contribución de la mujer al desarrollo sostenible mediante su plena participación en el proceso de formulación de políticas y adopción de decisiones en todas las etapas y su intervención en todos los aspectos de la producción (...) c) Asegurar que todas las mujeres, al igual que los hombres, reciban la educación necesaria para satisfacer sus necesidades humanas básicas y ejercer sus derechos humanos” (p. 26-27).

En este marco, establece una serie de medidas que los estados parte deberían adoptar para “habilitar a la mujer” (en lo que podría advertirse cierto tinte paternal/patriarcal del estado) y “eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres” (p. 27).

“a) Creando mecanismos para la participación igual y la representación equitativa de la mujer en todos los niveles del proceso político y de la vida pública en cada comunidad y sociedad y facultando a la mujer para que articule sus inquietudes y necesidades; b) Promoviendo la realización plena de la mujer mediante la educación, el desarrollo de sus aptitudes y el empleo, y atribuyendo la mayor importancia a la eliminación de la pobreza, el analfabetismo y la mala salud de las mujeres; c) Eliminando todas las prácticas que discriminan contra la mujer; ayudando a la mujer a establecer y realizar sus derechos, incluidos los relativos a la salud reproductiva y sexual; d) Adoptando medidas apropiadas a fin de aumentar la capacidad de la mujer para obtener ingresos fuera de las ocupaciones tradicionales, lograr la autonomía económica y asegurar la igualdad de acceso de la mujer al mercado de trabajo y a los sistemas de seguridad social; e) Eliminando la violencia contra la mujer; f) Eliminando las prácticas discriminatorias de los empleadores contra la mujer, tales como las que exigen prueba del uso de anticonceptivos o la declaración del embarazo; g) Haciendo posible, mediante la aprobación de leyes y reglamentos y la adopción de otras medidas apropiadas, que la mujer combine las funciones de dar a luz, amamantar y criar a sus hijos con la participación en la fuerza de trabajo” (p. 27).

Este programa de trabajo que tiene el objetivo de eliminar las desigualdades sexo-genéricas, reconstruye diversos postulados de otros instrumentos del corpus iuris. En este sentido, en este capítulo del Informe de El Cairo, se llama a los Estados a promulgar leyes y a firmar, ratificar y aplicar “todos los acuerdos existentes que promuevan los derechos de la mujer” (p. 27). Es posible pensar que en el mapa normativo que inaugura este

Informe se ubican las posteriores leyes de avance respecto a los derechos de mujeres, niñas, comunidades homosexuales de Argentina (matrimonio igualitario, identidad de género, salud sexual y procreación responsable, parto respetado, violencia contra las mujeres, entre otras). Esto en tanto estas conferencias y programas de acción dan el respaldo a futuras acciones que los Estados se comprometen en la propia conferencia.

Uno de los puntos relevantes de este Informe es que se concentra en la niña como sujeto de derechos, y en este sentido condena la mutilación genital femenina, la pedofilia y pornografía infantil y el trabajo de niñas y niños. Uno de los objetivos que promueve respecto a ella, es “aumentar la conciencia pública del valor de las niñas y mejorar la imagen que las niñas tienen de sí mismas, conseguir que tengan más confianza en sí mismas y que mejore su condición” (p. 29), lo que puede vincularse con el tema de la presente tesis, en tanto la educación sexual integral propone, a través de la deconstrucción de los estereotipos, una nueva construcción socio-simbólica de las niñas y de su lugar en el entramado social. Así, el informe establece que “es preciso realizar actividades de educación especial y de información pública encaminadas a promover la igualdad de trato de niños y niñas en lo que respecta a la nutrición, la salud, la educación y las actividades económicas y políticas” (p. 30). La educación con perspectiva de género conlleva, según este documento, que:

“los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las prácticas de los maestros, los planes de estudios y las instalaciones de las escuelas a fin de que reflejen la determinación de eliminar todas las formas de discriminación basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas” (p. 30).

En otros capítulos, este Informe aborda temáticas vinculadas a los objetivos de la presente tesis. En el capítulo quinto se refiere a la familia, pero lo hace desde una visión que tiende a pensar en la diversidad de su estructura en la actualidad y a romper con el modelo clásico nuclear heteroparental. En el capítulo 7, por otro lado, al evaluar cuestiones relativas a la salud poblacional, analiza algunos puntos de los derechos reproductivos y salud reproductiva y más adelante problematiza la sexualidad humana y relaciones entre los sexos. En este último acápite se pronuncia contra la violencia hacia las mujeres y establece algunas metas respecto a la sexualidad, que resultan marcos ineludibles para la educación sexual integral que esta tesis analiza.

“a) Promover el desarrollo adecuado de una sexualidad responsable que permita el

establecimiento de relaciones de equidad y respeto mutuo entre ambos sexos y contribuya a mejorar la calidad de la vida de las personas; b) Velar porque el hombre y la mujer tengan acceso a la información, la educación y los servicios necesarios para lograr una buena salud sexual y ejercer sus derechos y responsabilidades en lo tocante a la procreación” (p. 51).

El último instrumento de derechos humanos analizado es el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). En el primer capítulo, en su declaración de objetivos, el Informe retoma un punto crítico y una carencia de los instrumentos anteriores: reconoce la diversidad de mujeres y sus situaciones jurídicas, económicas, culturales y sociales. Hablar de mujeres y no de mujer es un paso sustancial en la consideración de la heterogeneidad de experiencias posibles. Por ello establece que se “respete y valora la plena diversidad de las situaciones y condiciones en que se encuentra la mujer y reconoce que algunas mujeres enfrentan barreras especiales que obstaculizan su participación plena y en pie de igualdad en la sociedad” (p 18).

En paralelo, partiendo de que “la niña de hoy es la mujer de mañana” (p. 21) el informe Beijing narra con detalle qué debería garantizarse para que eso ocurra:

“Para que una niña desarrolle plenamente sus potencialidades es preciso que crezca en un medio propicio donde se satisfagan sus necesidades espirituales, intelectuales y materiales de supervivencia, protección y desarrollo y se salvaguarden sus derechos en condiciones de igualdad. Para que la mujer participe en las actividades en condiciones de igualdad con el hombre, en todos los aspectos de la vida y el desarrollo, es hora de que se reconozcan la dignidad humana y el valor de la niña y de que se le garantice el pleno disfrute de sus derechos humanos y libertades fundamentales, incluidos los derechos garantizados por la Convención sobre los Derechos del Niño, cuya ratificación universal se pide encarecidamente. Sin embargo, es evidente en todo el mundo que la discriminación y la violencia contra las niñas empiezan en las primeras fases de la vida y continúan y persisten durante toda su vida. Las niñas tienen a menudo menos acceso a la nutrición, los servicios de salud física y mental y la educación, y disfrutan de menos derechos, menos oportunidades y menos beneficios en la infancia y en la adolescencia que los niños. Son con frecuencia objeto de diversas formas de explotación sexual y económica, pedofilia, prostitución forzada y posiblemente venta de sus órganos y tejidos, violencia y prácticas nocivas como el infanticidio femenino y la selección prenatal del sexo, el incesto, la mutilación genital y el matrimonio prematuro, incluso en la niñez” (p. 21).

Aunque mi tesis analiza la educación inicial impartida a niñas y a niños, es simbólicamente relevante que estos Informes y compromisos adoptados por los Estados, destaquen a la niña como sujeto y principal víctima del patriarcado. De todos modos, la educación inicial no aparece siquiera enunciada tampoco en este instrumento, sino que se centra en el nivel primario, postulando como un objetivo “proporcionar acceso universal a

la enseñanza primaria a las niñas, y procurar lograr la igualdad de género en la tasa de finalización de dicha enseñanza, para el año 2000” (p. 29). El horizonte en términos educativos que plantea la Declaración de Beijing es:

“La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres” (p. 33).

Más allá de esa búsqueda, en la Declaración se enumeran las condiciones reales de la educación, en términos de “sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico” lo que “refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre” (p. 33), potenciando los estereotipos y las tendencias discriminatorias. Y en lo que respecta a la educación sexual, la Declaración enuncia su ausencia, afirmando que “la falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre” (p. 33).

Al igual que los otros instrumentos, este Informe aprueba compromisos tendientes a garantizar el acceso y la retención educativa de niñas y niños, a disminuir las tasas de analfabetismo y a eliminar las barreras y estereotipos de género, etnia, raza. En lo que respecta al objetivo de esta tesis, dos metas más en relación a educación no discriminatoria son relevantes:

“Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza, en particular fomentando la inclusión en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior, especialmente en los planes de estudios de postgrado en los campos jurídico, social y de ciencias políticas, del estudio de los derechos humanos de la mujer tal como figuran en las convenciones de las Naciones Unidas; Eliminar, en los programas de educación académica sobre las cuestiones relacionadas con la salud de la mujer, cuando proceda, las barreras legales y reglamentarias que se oponen a la enseñanza de cuestiones sexuales y de salud reproductiva” (p. 38).

En paralelo, otra meta para los Estados parte que se deriva de este informe es la de “Elaborar un programa amplio de educación sobre derechos humanos con objeto de aumentar la conciencia de la mujer acerca de sus derechos humanos y aumentar la conciencia de otras personas acerca de los derechos humanos de la mujer” (p. 107).

El objetivo de este apartado ha sido analizar un corpus de instrumentos de derechos humanos que han establecido diversos compromisos y postulados en lo que concierne a la educación. En particular, he descripto algunas referencias a la adopción de un enfoque de género y derechos humanos en la garantía del derecho a la educación. El corpus de derechos humanos se centra en temáticas generales en torno a la educación y el género, y se refiere en algunos instrumentos al derecho a una educación libre de estereotipos. Como he ido señalando, aunque resulte anacrónico, es destacable que la concepción genérica que comparte este corpus es binaria y que tiende a esencializar a las mujeres en una “mujer”, lo que desconoce la diversidad interna al colectivo femenino. En este sentido, la propia tesis podrá establecer algunos puentes entre este corpus y lo que sucede en el caso analizado.

En este sentido, a lo largo del trabajo desarrollo algunos aspectos que tienen que ver con la importancia del uso del lenguaje, como modo de visibilizar a las mujeres: las prácticas áulicas como modo de incorporar la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género. La importancia del DC y de la Educación sexual integral.

Capítulo 2. Marco teórico

2. a) Educación como derecho humano

El derecho a la educación no tiene una historia muy larga. Fue reconocido explícitamente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) (1966) y en el Protocolo de San Salvador (1988) como derecho humano. Katarina Tomasevski (2016), ex relatora de la ONU por el derecho a la educación, explica que:

“su realización progresiva a lo largo del proceso de superación de las exclusiones puede condensarse en tres etapas fundamentales: segregación, integración y enseñanza en la diversidad.

-La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos/as a los/as que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los/as no ciudadanos/as) o que siguen estando excluidos/as (como los/as servidores/as domésticos/as o los miembros de las comunidades nómadas). Por ello implica habitualmente una segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los/as niños/as discapacitados/as o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales.

-La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad. Así, por ejemplo, las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudios fueron diseñados para niños; los/as indígenas y los/as niños/as pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les niegan su propia identidad.

-Finalmente, la tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los/as recién llegados/as se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos/as a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito” (p. 1-2).

Tomaré para esta tesis el concepto de educación como multiplicador y como derecho llave que desarrolla Tomasevski (2002) -y que ha adoptado el GTPSS- quien considera que muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación, por ello la educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola.

Parafraseando a Tomasevski (2002), desde la perspectiva de los derechos de

niños y niñas, la educación constituye la clave para la percepción por parte de ellos/as de los derechos humanos. Los cursos específicos en materia de derechos humanos se imparten en lo alto de la pirámide educativa y resultarán probablemente ineficaces si previamente se ha dicho a los/as niños/as que no merece atención alguna por pertenecer al sexo femenino o por presentar una discapacidad. Una importante experiencia educativa de todo/a niño/a de tres a cinco años es la de enseñarle a percibir un punto de vista diferente del suyo propio, porque los niños/as pequeños sólo ven un lado de cada cosa: el suyo. Muchos conflictos políticos y armados se basan en que cada parte sólo percibe un lado. La capacidad de la educación de socializar a los niños y a las niñas de manera que comprendan y acepten puntos de vista diferentes del suyo es una lección importante para toda educación en materia de derechos humanos (Tomasevski, 2002).

Las dos fuentes principales de derecho internacional son los tratados, mediante los cuales los Estados asumen compromisos jurídicos, y la práctica de los Estados. El derecho a la educación está previsto en los cinco instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes, y todos los Estados del mundo son parte en al menos uno de ellos. Estos tratados definen diferentes aspectos del derecho a la educación: como derecho civil y político, económico, social y cultural, y también como un derecho de todo/a niño/a, y asimismo enfatizan la no-discriminación como el principio de los derechos humanos. El gran número de Estados parte confirma su aceptación global.

La ley es simétrica, a los derechos humanos corresponden obligaciones estatales. Aquellas que nacen del derecho a la educación pueden ser fácilmente organizadas en un esquema de 4-A (asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad), conforme lo desarrolla Tomasevski (s/f) y se referenció en el capítulo previo.

- Asequibilidad. Significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos/as los/as niños/as en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de los/as indígenas.
- Acceso. Tiene distintas modalidades en cada nivel educativo. El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. El estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los/as niños/as en edad escolar. La educación media y superior son servicios comerciales en muchos países, aunque algunos todavía las garantizan como un derecho humano. La educación obligatoria debe ser gratuita, mientras que la post-obligatoria puede prever algunas cargas, cuya magnitud puede

valorarse según el criterio de la capacidad adquisitiva.

- **Aceptabilidad.** Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los/as maestros/as, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas.
- **Adaptabilidad.** Requiere que las escuelas se adapten a los/as niños/as, según el principio del interés superior del niño (y de la niña) de la Convención sobre los Derechos del Niño (y de la niña). Esto revoca la tradición de forzar a los/as niños/as a adaptarse a cualesquieras condiciones la escuela hubiese previsto para ellos/as. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, de modo de adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos. Más aún, el derecho internacional de los derechos humanos prevé como un objetivo principal la promoción de derechos humanos a través de la educación. Ello supone un análisis inter-sectorial del impacto de la educación en todos los derechos humanos. (Tomasevski, s/f, p. 12 y 13)

Tomaré el concepto de derecho a la educación que desarrolla Katarina Tomasevski (2001, 2004, 2016), por un lado, con el enfoque mencionado de las “4 A” y luego, también como “derecho llave” y multiplicador, tal como mencioné antes. Sus conceptos fueron claves en el desarrollo de esta investigación, no sólo como referente teórico sino como guía en el trabajo de campo, tanto por sus aportes al estudio del derecho a la educación como su perspectiva de género y derechos humanos. Tal como se desarrollará en los capítulos siguientes, pude observar en los jardines y en las salas en función de qué modos los/as niños/as gozan de este derecho humano en estas instituciones. Siendo que seleccioné un caso para el estudio y me enfoqué en las prácticas aúlicas, el diseño curricular de inicial y la ESI, se pueden leer los hallazgos de esta investigación analizando cómo se da el efecto multiplicador del derecho a la educación.

2. b) Educación en derechos humanos. Evolución histórica.

El reconocimiento e importancia de la educación en derechos humanos como derecho, la encontramos en la propia Carta de las Naciones Unidas de 1945 y, más

concretamente, en la Declaración Universal de Derechos humanos de 1948, en cuyo preámbulo dice que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración “como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”. Luego en su artículo 26, inciso 2, la Declaración subraya que:

“la Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En 1968, bajo los auspicios de las Naciones Unidas, tuvo lugar la “Conferencia Internacional de Derechos humanos”, celebrada en Teherán (Irán), con el fin de examinar los progresos realizados desde la aprobación de la “Declaración Universal de Derechos humanos” de 1948. Esta conferencia decidió instar a los Estados a que se aseguraran de que “todos los medios de enseñanza se emplearán de manera tal que los [/as] jóvenes se formarán y se desarrollarán en un espíritu de respeto por la dignidad humana y por la igualdad de los derechos de todos los seres humanos”.

En dicha conferencia, la Asamblea General de las Naciones Unidas resolvió pedir a sus miembros que tomaran, cuando conviniera, medidas para introducir o estimular, según el sistema escolar de cada Estado, los principios proclamados en la Declaración Universal de Derechos humanos y otras declaraciones. Se enfatizó, asimismo, la necesidad de impartir la enseñanza progresiva de esta materia en los programas de las escuelas primarias y secundarias, e invitó a los/as maestros/as y profesores/as a aprovechar las ocasiones que les ofreciera la enseñanza para señalar a la atención de sus alumnos/as el papel cada vez más importante del sistema de las Naciones Unidas en el fomento de la cooperación pacífica entre las naciones y en los esfuerzos mancomunados por promover la justicia y el progreso social y económico en el mundo. En este foro, aún no se incluía la educación en y para los derechos humanos en la educación inicial, sino en la primaria y secundaria-

Seis años más tarde, en la Décimo Octava Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en 1974, los Estados Miembros de la Organización aprobaron la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. En virtud de dicha Recomendación, los Estados adquirieron el

compromiso de introducir, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, la enseñanza de los derechos humanos. Años después, advierto entonces que ya se incorpora como necesidad la inclusión de la educación en y para los derechos humanos en todos los niveles (incluyendo entonces el nivel inicial).

La Recomendación de la UNESCO sugiere a los Estados miembros a formular políticas nacionales encaminadas a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y cooperación internacionales, al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, el respeto a la aplicación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y a la eliminación de los prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda forma de injusticia que dificultan la consecución de esos objetivos. Que fomenten en el marco de las disposiciones constitucionales en vigor la enseñanza de los derechos humanos como parte integrante de la educación internacional en todos los niveles de sus sistemas docentes, en la enseñanza escolar y extraescolar, así como en la formación de los grupos profesionales pertinentes, cuidando en especial que se asegure una apertura hacia las demás culturas mediante soportes pedagógicos concretos y variados. Que consideren la formación pedagógica en particular como un punto de partida importante de la promoción de la enseñanza de los derechos humanos. Finalmente, “que promuevan, basándose en las investigaciones pedagógicas y científicas apropiadas, una pedagogía de los derechos humanos que logre asociar, incluso entre los más jóvenes, la parte cognoscitiva indispensable y una práctica efectiva de los derechos humanos”.

En marzo de 1993 tuvo lugar en Montreal, Canadá, el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos humanos y la Democracia, organizado por la UNESCO y el Centro de Naciones Unidas para los derechos humanos. Es la declaración de Montreal y Plan de acción Mundial de Educación en Derechos humanos y en Democracia, cuando por primera vez se reconoce la educación en Derechos humanos como un auténtico derecho humano.

El siguiente eslabón lo constituye la “Conferencia Mundial sobre los Derechos humanos” que se celebró en Viena en junio de 1993, y en el Plan de acción realizan un reconocimiento significativo de la educación en derechos humanos como un medio fundamental para el goce y la promoción de los derechos humanos, la democracia, la paz y el desarrollo, en ese sentido la educación sobre los derechos humanos y la democracia es en sí misma un derecho humano y un pre-requisito para la plena realización de la justicia social, la paz y el desarrollo. Cuando un gobierno desatiende este tipo de

educación, está violando un derecho humano, que concierne especialmente a los/as niños/as y a los/as jóvenes, pero que pertenece a todas las personas, sin límite de edad.

Dicho plan, adoptado por la Conferencia Mundial de Viena, reafirmó, en lo que a este trabajo interesa, que los valores democráticos son requeridos para el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales, por lo cual la educación sobre los derechos humanos y la democracia deberían recibir atención especial.

Lo interesante de las conferencias de Montreal e inmediatamente después Viena, es que le dan el tratamiento de derecho propio, lo cual es útil y relevante porque lo hace más visible para la comunidad internacional, pero parecería que verlo o no como derecho autónomo no cambia sus implicaciones ni impacto práctico. No es menos "auténtico" porque se lo conciba como parte del derecho a la educación. Como hemos visto, los Protocolos ya mencionados y los Comités de seguimiento han trabajado en este sentido.

Junto a las conferencias mencionadas, es referencia obligada la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011). Este instrumento resulta primordial ya que configura al derecho a la educación en y para los derechos humanos como un derecho humano fundamental y autónomo. Se destaca de este instrumento lo siguiente:

“Reconociendo la importancia fundamental de la educación y la formación en materia de derechos humanos para la promoción, protección y realización efectiva de todos los derechos humanos.

Artículo 1

1. Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.

Artículo 2

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Artículo 3

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos son un proceso que se prolonga toda la vida y afecta a todas las edades.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general.
3. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben emplear lenguajes y métodos adaptados a los grupos a los que van dirigidas, teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones específicas.

Artículo 4

La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a:

- a) Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional;
- b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente;
- c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
- d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación;
- e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan.

Artículo 5

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos, tanto si las imparten agentes públicos o privados, deben basarse en los principios de la igualdad, especialmente la igualdad entre niñas y niños y entre mujeres y hombres, la dignidad humana, la inclusión y la no discriminación.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben ser accesibles y asequibles para todos y deben tener en cuenta las dificultades y los obstáculos particulares a los que se enfrentan las personas y los grupos en situaciones vulnerables y desfavorables, como las personas con discapacidad, así como sus necesidades y expectativas, a fin de fomentar el empoderamiento y el desarrollo humano, contribuir a la eliminación de las causas de exclusión o marginación y permitir a todos el ejercicio de todos sus derechos.
3. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben abarcar y enriquecer la diversidad de las civilizaciones, religiones, culturas y tradiciones de los diferentes países, reflejada en la universalidad de los derechos humanos, e inspirarse en ella.
4. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben tener en cuenta las diferentes circunstancias económicas, sociales y culturales, favoreciendo al mismo tiempo las iniciativas locales a fin de fomentar la apropiación del objetivo común que es la realización de todos los derechos humanos para todos.

Artículo 14

Los Estados deben adoptar medidas adecuadas para asegurar la aplicación eficaz y el seguimiento de la presente Declaración y facilitar los recursos necesarios para ello"

(Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 2011).

De igual forma, el Decenio de las Naciones Unidas Para la Educación en la esfera de los Derechos humanos, establece que:

“la Educación en Derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante la cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades” (resolución 49/184).

Es en este sentido que intentaré dar cuenta de la importancia que tiene comenzar con la educación en y para los derechos humanos y género desde la primera infancia. Los primeros años donde niños y niñas ingresan al sistema educativo formal constituyen una etapa clave en el aprendizaje. La primera infancia se corresponde con el período de la vida en el que los niños y las niñas experimentan cambios madurativos acelerados y procesos de interacción social muy significativos. Durante estos primeros años, se crean las bases para la salud física y mental, la seguridad emocional y la identidad cultural e individual, además de que se adquieren y desarrollan las habilidades para pensar, hablar y aprender. Es una etapa donde forjar el respeto a la dignidad humana y por las diferencias tendrá como resultado ciudadanos/as respetuosos/as de los derechos humanos.

Por otra parte, a partir de la Convención de los derechos de niño [y de la niña] (CDN) y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1990, la comunidad internacional adoptó en Jomtiem la Declaración Mundial sobre Educación para Todos [y todas]. En esta Declaración se establece que la educación comienza desde el nacimiento y se destaca la importancia del cuidado temprano y de la educación inicial de la infancia.

2. c) La educación en y para los derechos humanos, con perspectiva de género

Educación en y para los derechos humanos es un proceso que va más allá de la mera instrucción o del traslado de información. Es más fácil transmitir información sobre los derechos humanos que modificar actitudes y conductas. Es afectar los estilos de vida, las convicciones. Como señala Rosa María Mujica (2002, p. 23) “educación en derechos humanos no puede reducirse al orden intelectual. Educar sería en este sentido el intento

de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos”. Reflexionando con la autora se puede advertir que cuanto más pequeños y pequeñas comiencen a entender al otro y a la otra como alguien valioso, más sencillo resultará luego, en las siguientes etapas educativas profundizar los conceptos acerca de la promoción respeto y protección de los derechos humanos.

Existen varios conceptos relacionados con la educación en y para los derechos humanos, como las nociones de educación para la paz y educación en valores, por ejemplo. La concepción de la Dra. Ana María Rodino, sostiene que “Educación en y para los Derechos humanos” debe denominarse de ese modo:

“porque este nombre explicita claramente sus contenidos y finalidades. Explicitación necesaria en las actuales circunstancias, en que nos encontramos bajo la propaganda cruzada de concepciones diferentes, todas enarbolando la noción de “valores”, pero con referentes muy dispares, a veces contradictorios y muy a menudo cuestionables. (Piénsese, por ejemplo, en los “valores” de la productividad económica, la competitividad y la innovación tecnológica que proclaman las corrientes económicas neoliberales y tecnocráticas o, en el otro extremo, el “retorno a los valores” de la tradición y la pureza étnica -o religiosa- que defienden las corrientes fundamentalistas.)” (Rodino, 1999, p. 4).

Parafraseando a Rodino, la meta de la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género, es buscar la transformación de las sociedades en pos de que no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los/as demás. La educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos. Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos/as y cada uno/a. Vista de esta manera, es un motor de transformaciones individuales y sociales (Rodino, 1999).

Otra concepción acerca de la educación en derechos humanos es la del IIDH (2005) que sostiene que:

“Educar en derechos humanos es un mandato fundacional, una apuesta política y una práctica pedagógica permanente (...) A través de educar en valores, principios y prácticas de derechos humanos busca transformar todos los órdenes de la realidad –desde el jurídico normativo hasta el cultural; desde la estructura y el funcionamiento de las

instituciones sociales hasta las actitudes, conductas y relaciones personales en la vida cotidiana” (p. 182).

En ese sentido, el IIDH entiende que:

“educar en derechos humanos significa que todas las personas—independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales—tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos. La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos” (p.184).

Tomando este concepto de educación en y para los derechos humanos analizaré, desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en el nivel inicial en dos escuelas de la ciudad de La Plata.

2. d) Consagración legal en Argentina de la educación como derecho humano y de la educación en y para los derechos humanos como derecho humano, en la educación inicial.

En Argentina, el derecho a la educación es receptado por la Constitución nacional en el artículo 14 y por la constitución de la provincia de Buenos Aires en los artículos 35 y 36 y 198 a 205. El derecho a la educación también está contemplado en los siguientes tratados internacionales con jerarquía constitucional desde 1994: en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (artículo 12), en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 26 sobre desarrollo progresivo), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación racial (art. 5 inc. V, art. 7), en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (arts.: 10, 14 y 16), en la Convención sobre los derechos del niño (arts. 23, 28, 29, y 32), en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la Mujer (art. 8). Incluso, aquí ya advertí la relevancia del derecho de enseñar y aprender que desde la Constitución de 1853 ya mencionaba en su articulado (Finnegan y Pagano,

2007).

En el año 2006 se derogó la Ley Federal de Educación Nro 24.195/93 y se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206 que consagra a la educación en derechos humanos como un derecho en sí mismo.

“ARTICULO 1º — La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan” (Ley 26.206).

A lo largo del presente trabajo, se irá describiendo la importancia del derecho de aprender de niños y niñas (como derecho humano) y de aprender en y para los derechos humanos y la igualdad de género. Si bien mi trabajo se centra en este derecho cuyos titulares son las niñas y los niños, en este caso del nivel inicial, a lo largo del trabajo de campo, también pude observar la importancia que tienen las leyes para las docentes, como parte del derecho de enseñar.

“ARTICULO 2º — La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTICULO 3º — La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTICULO 4º — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (...)

ARTICULO 8º — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley 26.206).

El artículo 4º y el 8º de la ley de educación cobran una importancia en el desarrollo realizado porque es parte de esta tesis analizar la responsabilidad estatal de garantizar una educación integral y de calidad. Y justamente en el mismo artículo se hace referencia a garantizar la igualdad, gratuidad, y equidad en el ejercicio del derecho a la educación. Sobre esta idea es que indago en el campo cómo en las prácticas áulicas se garantiza (o no) la igualdad y la equidad. Y también cuál es el vínculo que tienen las escuelas con la familia. Cabe aclarar que esta búsqueda fue acotada al estudio del Diseño curricular de

Inicial de la provincia de Buenos Aires, al estudio de la Educación Sexual Integral y como se visualizan estos documentos de estudio de las docentes en las prácticas áulicas. Justamente el objetivo fue analizar las prácticas docentes y observar de qué modo se aborda la solidaridad, el respeto a la diversidad y la justicia, entre otros conceptos. Respecto al foco de mi trabajo, la educación inicial, la mencionada ley la define del siguiente modo:

“ARTICULO 18.— La educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años. (Artículo sustituido por art. 3° de la Ley N° 27.045 B.O. 07/01/2015) ARTICULO 19.— El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as detres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población. (Artículo sustituido por art. 4° de la Ley N° 27.045 B.O. 07/01/2015)” (Ley 26.206).

Sobre este artículo es interesante la reflexión de Gabriel Apela¹⁰ ya que entiende que la educación en y para los derechos humanos no implica exclusivamente la transmisión de cuáles son los derechos humanos, sino que implica fundamentalmente que todos/as los/las niños/as estén gozando del derecho a la educación efectivamente en la escuela.

Junto a los artículos de la ley de educación que presentan las obligaciones de los Estados e instituciones estatales, se establecen derechos y obligaciones de los/las docentes. Así, por ejemplo, el artículo 67 dispone que tienen derecho “al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente”. Este agregado de la ley es muy importante en virtud de su logro en sí mismo, ya que antes de esta norma, los/as docentes sólo podían ejercer su profesión dentro de la provincia donde habían obtenido su título habilitante. A partir de este avance legal cada docente del país puede trabajar en su profesión en cualquier provincia Argentina. Y también es muy importante ya que muchos/as docentes refieren que este logro fue producto de la lucha por este derecho. Respondiendo a la concepción de derechos humanos definida por Herrera Flores (2005), en el sentido de que los

¹⁰ Co-coordinador de la Especialización docente de Educación y Derechos Humanos del programa nacional de formación permanente (PNFP) Nuestra Escuela. Ministerio de educación de la Nación período 2014-2017. Luego el post título fue cerrado por el gobierno de ese entonces despidieron a todas y todos las y los empleados.

derechos son productos de luchas sociales¹¹.

Otros elementos que aportan el análisis de la ley de educación, tienen relación con el paradigma de derechos humanos en el que se asientan y permiten relacionarlos con un clima de época. Por ejemplo, en lo que respecta a las políticas de promoción de la igualdad educativa, la ley establece:

“ARTICULO 79.— El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTICULO 80.— Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley 26.606).

En lo que a mi trabajo interesa, menciono estos artículos ya que esta ley es del mismo año (2006) que la Ley de Educación Sexual Integral num. 26.150. Y me interesa destacar la coherencia de estas leyes. Advierto que en estos artículos se apunta a promover la igualdad, la inclusión, a través de políticas públicas concretas. Es decir, indago, con las restricciones del caso, de qué modo y en qué medida lo plasmado por la ley, se pudo (o no) y de qué modo llevar adelante a través del programa de Educación Sexual Integral, que diseñó las herramientas bibliográficas (Cuadernos ESI) y las capacitaciones para comenzar con la política pública mencionada.

Asimismo, en otros artículos (como el que transcribo seguidamente) existen más señales de coherencia entre las dos leyes:

“ARTICULO 92.— Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto

¹¹ Esta aclaración la realicé con relación al presente inciso ya que fue destacado por un entrevistado quien manifestó que cada provincia tenía *“el magisterio que quería y maneras de formar a sus docentes autónomas, no regía una norma que dijera que en el Diseño Curricular tienen que tener prácticas en todos los años de estudios, por ejemplo”*.

por la Ley N° 25.633.(Ley 25.633 Instituyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.) (...) d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061. e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley. f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171” (Ley 26.606).

Junto a la coherencia entre los instrumentos legales, resulta fundamental señalar la explicitación que se realiza en este artículo sobre la obligación de incluir dentro de todos los diseños curriculares los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad (en concordancia con la Convención de Belem do Pará), la obligatoriedad de que formen parte de la currícula los derechos del niño y de la niña, la diversidad cultural, la obligación de abordar desde la pedagogía el día nacional de la memoria por la verdad y la justicia. Y todos los contenidos que lleven a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y respeto por la diversidad de género.

Por último, destaco en el análisis de esta ley, el capítulo en el que se establecen los derechos y deberes de los/as alumnos/as:

“ARTICULO 125. — Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales.

ARTICULO 126. — Los/as alumnos/as tienen derecho a: a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades. b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática. c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria. d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral. e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto. f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria. g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios. h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema. i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje. j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

ARTICULO 127. — Son deberes de los/as alumnos/as: a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades. b) Participar en

todas las actividades formativas y complementarias. c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa. d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as. e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar. f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad. g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo” (Ley 26.606).

En general, estos parecen estar destinados a niñas/os de mayores edades que los/as niños/as considerados/as en esta investigación. Es una de mis premisas entender que es conveniente comenzar a introducir conceptos vinculados con la protección y promoción de los derechos humanos y la igualdad de género, desde la primera infancia. Es por ello que los/as docentes a cargo son quienes pueden, deben y de hecho en muchos casos promueven, el respeto de la libertad de elección, expresión, solidaridad, y promoción de los derechos de niñas y niños.

2. e) Concepto de enfoque de derechos

El enfoque de derechos funciona en esta tesis como herramienta metodológica en el abordaje de la educación en derechos humanos para la primera infancia, especialmente, a partir del análisis del Diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires (2008) como también el Cuaderno ESI para la educación inicial(2010). Esta mirada transversal es central para poder problematizar la bibliografía con la que cuentan los/as docentes al momento de realizar sus proyectos pedagógicos y cómo los llevan a la práctica en las aulas. En este sentido, tomo el concepto de Abramovich:

El denominado “enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo” considera el derecho internacional sobre derechos humanos principalmente como un marco conceptual que es aceptado por la comunidad internacional y que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito del desarrollo. También lo mira como una guía amplia acerca de: la forma de llevar a cabo el proceso; las obligaciones de los gobiernos donantes y receptores; la manera de evaluar la asistencia, y los mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidad que deberían establecerse a nivel local e internacional. En tal sentido, uno de los principales aportes de este enfoque es dotar a las estrategias de desarrollo de un marco conceptual explícito, del cual puedan inferirse elementos valiosos para reflexionar sobre los diversos componentes de esa estrategia: los mecanismos de responsabilidad, la igualdad y la no discriminación, la participación y el otorgamiento de poder a los sectores postergados y excluidos. Ese marco conceptual podría

contribuir además a definir con mayor precisión las obligaciones de los Estados frente a los principales derechos humanos involucrados en una estrategia de desarrollo, tanto económicos, sociales y culturales como civiles y políticos. En líneas generales, el enfoque basado en derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas (Abramovich: 2006. Pag. 36).

En las últimas décadas la mayoría de las constituciones políticas de los Estados de América Latina fueron o bien reformadas o bien sustituidas de forma integral. En general, esta nueva ola de constituciones amplía el espectro de derechos protegidos e incorpora con jerarquía privilegiada a los tratados internacionales de derechos humanos. (Pautassi: 2010 pag. 13). En este nuevo escenario, el enfoque de derechos considera los principios y reglas de derechos humanos, provenientes tanto de las constituciones políticas de los Estados como del derecho internacional, como un marco conceptual aplicable al ámbito del desarrollo y al proceso de formulación, implementación y monitoreo de políticas públicas. Este conjunto de principios constituye un marco político que promueve centralmente el fortalecimiento del papel del Estado como garante de los derechos y el posicionamiento de los sujetos (individuos o colectivos sociales) como titulares de derechos con la capacidad de reclamar y participar, y no como meros beneficiarios de una política, un programa o un plan. Coloca a las personas y a los grupos en una situación de poder frente a los agentes institucionales y otros actores obligados.

Estos principios colaboran en la tarea de precisar el alcance del enfoque de derechos. Son un conjunto de pautas y reglas orientadoras que contribuyen a delimitar el contenido de los derechos y alcance de las obligaciones estatales que surgen como contrapartida (IPPDH, 2014). El enfoque de derechos promueve el desarrollo de las capacidades institucionales necesarias en las distintas entidades públicas para que puedan garantizar los derechos de manera efectiva a la vez que promueve el fortalecimiento de las capacidades de las personas y grupos como titulares de derechos para que puedan ejercerlos y exigir su cumplimiento (IPPDH, 2014). En relación a esto, Abramovich (2006) sostiene que:

“En líneas generales el enfoque de derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que son titulares de derechos que obligan al Estado. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos de derecho a demandar

determinadas prestaciones y conductas. Las acciones que se emprendan en este campo no son consideradas solamente como el cumplimiento de mandatos morales o políticos, sino como la vía escogida para dar cumplimiento a las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. Los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren mecanismos de exigibilidad y cumplimiento” (p. 36).

El enfoque de derechos humanos se presenta entonces como una guía fundamental para diseñar e implementar políticas públicas desde una perspectiva de los derechos de la infancia. Es por ello, que un primer paso en la aplicación del enfoque de derechos, entendido como una herramienta teórico metodológica, consiste en revisar la legislación interna y las instituciones político-administrativas para garantizar el pleno cumplimiento de la Convención de los derechos del niño y *de la niña* (en adelante CDN) y otros instrumentos de derechos humanos.

La única manera de implementar los principios contenidos en la CDN, y en otros tratados de derechos humanos, es generando procesos de cambio que procuren la incorporación de las obligaciones contraídas en los marcos jurídicos internacionales y constitucionales. Esto se realiza considerando las causales y consecuencias de los modelos contrarios a derecho, para posteriormente movilizar a los actores políticos, sociales, judiciales en el proceso de transformación que el enfoque de equidad de la infancia demanda (Pautassi y Royo, 2012). Las medidas de protección, están expresamente incorporadas en la CDN, donde los Estados se han comprometido a adoptar:

“todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional” (CDN, art. 4).

Por lo que, al establecer la interdependencia y la indivisibilidad de todos los derechos humanos, se instituye que el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) está indisolublemente unido al disfrute de los derechos civiles y políticos. Y, por otro lado, se determina que los Estados no pueden invocar limitaciones de recursos “a fin de justificar su incapacidad para adoptar algunas de las medidas técnicas o financieras requeridas. En términos de la Corte Interamericana:

“la verdadera y plena protección de los niños significa que éstos puedan disfrutar ampliamente de todos sus derechos, entre ellos los económicos, sociales y culturales, que les asignan diversos instrumentos internacionales. Los Estados Partes en los tratados internacionales de derechos humanos tienen la obligación de adoptar medidas positivas para asegurar la protección de todos los derechos del niño (...) Asimismo deben

los Estados asegurar el ejercicio de dichos derechos realizando sus mayores esfuerzos para asegurar el acceso, evitando retrocesos y demoras injustificadas y asignando a este cumplimiento los mayores recursos disponibles" (Corte IDH, 2002).

Siguiendo las observaciones del Comité de los derechos del niño y *de la niña*, la obligación que los Estados tienen que demostrar es que han adoptado medidas "hasta el máximo de los recursos de que dispongan" y, cuando sea necesario, que han solicitado la cooperación internacional:

"refleja la aceptación realista de que la falta de recursos, financieros y de otra índole, puede entorpecer la plena aplicación de los derechos económicos, sociales y culturales en algunos Estados; esto introduce la idea de la "realización progresiva" de tales derechos" (Comité de Derechos del Niño, 2003).

Me interesa destacar que en los últimos años ha habido un gran avance en materia de derechos humanos en Argentina, donde también fue receptada la niñez. En este sentido, otorgar derechos implica a su vez reconocer un campo de poder para sus titulares (desde la Convención de los derechos del niño/[a] pasando por las leyes nacional y provincial de niñez y adolescencia tienen a los/las niños/as como sujetos titulares de derechos), un reconocimiento que limita el margen de acción de los sujetos obligados, entre ellos el Estado, porque este empoderamiento define en sentido amplio las acciones que el obligado puede y las que no puede hacer y que es central a los efectos del debate en términos de inclusión social.

El enfoque de derechos subraya que los derechos reconocidos en tratados y pactos internacionales requieren medidas positivas de los estados para que su vigencia sea efectiva. Estas medidas positivas se traducen en políticas públicas cuya definición corresponde tanto al Poder Legislativo como al Ejecutivo, y cuya implementación se encuentra a cargo de este último (Abramovich y Pautassi, 2009).

En vínculo con el derecho a la educación como derecho humano, Vernor Muñoz (2007) sostiene que:

"La plena realización del derecho a la educación no es sólo una cuestión de acceso. Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es un enfoque global, que abarca el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza (fundada en los valores y principios de los derechos humanos) y el entorno en que se imparte la educación. Un enfoque global basado en los derechos humanos debe ser dinámico, tomar en cuenta los distintos entornos de aprendizaje y a los diferentes educandos. Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos tropieza con obstáculos, pero se puede alcanzar un enfoque sostenible basado en los derechos humanos si los principales agentes cumplen los compromisos que han asumido y trabajan en pro de mayores progresos. Es imperativo un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. La escolarización que respeta los derechos humanos –de palabra y de obra, en los manuales escolares y en el patio del establecimiento escolar– es un elemento esencial de la puesta en práctica de la educación de calidad para todos. Pueden surgir obstáculos

complejos que dificulten gravemente el logro de los objetivos de la Educación para Todos; un enfoque de la educación basado en los derechos humanos desempeña un papel fundamental en la superación de esos obstáculos” (Muñoz en UNICEF, 2007, p.68).

Resulta fundamental la mirada de Katarina Tomasevsky (2006) cuando señala:

“Es una obviedad que las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber. Ello es particularmente cierto para el caso de las estadísticas en el área de la educación, observadas desde la óptica de los derechos humanos. Las estadísticas operan con promedios, mientras que la normativa de derechos humanos postula el derecho igual a la educación para todos y todas... Los promedios estadísticos camuflan todo tipo de falencias en cuestiones de género, raza, etnia o lengua, las cuales son cruciales desde la perspectiva de los derechos humanos, pues tales faltas suelen corresponder a discriminaciones internacionalmente prohibidas (p.1)”

Teniendo en cuenta el desarrollo, ambos enfoques -de derechos humanos y de género- se integran en una mirada que atraviesa de manera transversal todo el análisis. Es justamente por esto que la educación en y para los derechos humanos y género no debe ser un contenido curricular adicional. Ni tampoco puede ser la Educación sexual integral quien contenga todos los contenidos mencionados.

1. f) Enfoque de género.

El enfoque de género atraviesa el presente análisis. Tal como Capitolina Díaz Martínez (2015), sostiene:

“Una perspectiva es una forma de ver que es al mismo tiempo una forma de no ver: Se ven unos objetos y no se ven otros (muchas veces ocultos por los primeros). Las ciencias sociales (como el resto de las disciplinas científicas) han tenido tradicionalmente una perspectiva que de forma bastante general y sistemática ha dejado fuera su campo de visión a las mujeres y lo que a ellas afecta. Y, con frecuencia, cuando la ciencia ha enfocado a las mujeres como objetos de estudio, las ha sexualizado en exceso, esto es, ha analizado preferentemente aquello que tienen de diferente con los varones. Me atrevería a decir que las ciencias, tanto naturales como sociales -la sociología entre estas últimas-, han padecido, y en parte aun padecen, una suerte de *gineagnosia*, que sería el hecho de no ver a las mujeres o, más bien, verlas pero no reconocerlas, no darles el sentido, el valor que tienen, como les pasa a las personas enfermas de agnosia, que ven, pero no reconocen” (p.176).

En este sentido, el enfoque de género está relacionado íntimamente con el principio de igualdad y no discriminación. Así, el principio de igualdad apunta a establecer la obligación estatal de remover las causas estructurales que colocan a determinadas

personas y grupos en situación de vulnerabilidad y a garantizar las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de sus derechos fundamentales. Se trata de señalar que el enfoque de género lo que hace es permitir identificar la asimetría de poder en las relaciones sociales.

En este marco, el propósito y aporte de esta tesis se centra en indagar de qué modos el Estado, encarnado en instituciones escolares y en docentes, trabaja en cuestionar y cambiar dimensiones que reproducen desigualdades de todo tipo, y en especial, cómo se abordan las cuestiones de género: relaciones sociales de género, estereotipos y expectativas de género.

Esta visión de la (des)igualdad se traduce en deberes positivos concretos: uno de ellos, es el deber de adoptar medidas de acción afirmativas que tengan por objeto posibilitar el ejercicio efectivo de los derechos de determinados grupos que se encuentran en una situación de desventaja. En muchos casos, un trato estatal diferente implicará el reconocimiento de ciertas prerrogativas especiales a los miembros de un grupo identificado como excluido y víctima de una situación de desigualdad estructural. Este trato diferenciado se justifica en la obligación de transformar las condiciones estructurales existentes que determinan las desigualdades en el acceso efectivo a los derechos básicos por parte de ciertos colectivos sociales. Por ejemplo, la CEPAL (2007) ha llamado la atención sobre la necesidad de instrumentar políticas diferenciadoras en el campo educativo para lograr una igualdad real de oportunidades entre niños, niñas y adolescentes de América Latina. El Informe de Seguimiento de Educación para Todos (UNESCO/REAL, 2007) para América Latina destaca que los desafíos vigentes con relación a aspectos básicos como la conclusión universal de la educación primaria, no se distribuyen de igual forma entre la población.

Me posicionaré fundamentalmente para el concepto de igualdad de género en la definición de Naila Kabeer (1998), quien sostiene que:

“Aunque la primera promoción de Mujeres en desarrollo fue importante para acabar con la antigua equivalencia política entre mujeres/reproducción/bienestarismo, la nueva equivalencia política entre mujeres/producción/eficiencia se ha construido sobre un punto de vista igualmente empobrecido de las vidas de las mujeres. Éste ha definido como equivalentes la agencia económica de las mujeres y la de los hombres, ignorando la mayor intervención de ellas en las responsabilidades familiares y domésticas. (pag 102)

Me interesa este concepto porque destaca que la igualdad de género se logra transformando “reglas básicas y las prácticas de las instituciones públicas”. Intentaré

“importar” las mencionadas “reglas básicas y prácticas de las instituciones públicas” que define Naila Kabeer (1998), para desde ese concepto, investigar las que en el aula “imparten” docentes a niños y a niñas. Este análisis interesa especialmente al presente trabajo y será retomado en los capítulos de observación del campo.

La idea de pensar en la educación en derechos humanos e igualdad de género tiene que ver con iniciar un proceso de transformación a largo plazo. Estrategia que se ha descrito como “subversión del bienestar por la equidad”. Al respecto, Nancy Fraser (2012), sostiene que para combatir la subordinación de las mujeres se requiere una aproximación que combine política de redistribución y políticas de reconocimiento. En ese sentido, en esta investigación se apunta a visibilizar y problematizar las “normas androcéntricas que impiden la paridad”, en este caso para la educación inicial.

La perspectiva señalada por Fraser (2012), da cuenta de la forma en que se invisibiliza a las niñas dentro de las Instituciones educativas tal como se aborda en esta investigación. Desde el lenguaje, donde aparece permanentemente y desde el primer instante en que se saluda a “los nenes”, por parte de la mayor autoridad de la escuela; hasta la generalización de “nenes vamos a jugar al parque”, cuando el/la referente de la sala convoca a niñas y niños para salir a jugar. Son solo ejemplos, de lo que luego abordaré más extensamente a lo largo del trabajo.

Por su parte, Alda Facio y Lorena Fries (1999), consideran que:

“...hacer un análisis de un texto desde la perspectiva de género significa primero que nada tener conciencia de que las mujeres POR SU SEXO, ocupan un lugar subordinado en nuestra sociedad y que el hombre/varón, POR SU SEXO, ocupa un lugar privilegiado, y que esa pertenencia a un grupo subordinado o a uno privilegiado, es socialmente importante y debe en todo momento tomarse en cuenta. Es decir, que la pertenencia a un sexo es un hecho social que debe formar parte de cualquier análisis de lo social porque aunque es la naturaleza quien dictamina a qué sexo se pertenece, es la sociedad la que dictamina qué características y cuánto poder deben y pueden tener uno y otro sexo. Tener conciencia de que las mujeres y los hombres, POR SU SEXO, ocupan lugares de menor o mayor poder, no es más ni menos que tener una conciencia feminista. El feminismo es sencillamente una teoría que sostiene que las mujeres de todas las clases, razas, etnias, edades, discapacidades, creencias, opciones sexuales, etc. son discriminadas, subordinadas y oprimidas en razón de su sexo; que tienen experiencias, vivencias y necesidades que no son tomadas en cuenta ni satisfechas y que para eliminar esa discriminación y subordinación, y satisfacer sus necesidades, se requieren cambios profundos en la distribución del poder político, económico y social entre los sexos. Con la conciencia de que el sexo/género es una categoría o condición existencial socialmente relevante, hablamos de que hacer un análisis de género es hacer un análisis que toma la variable sexo/género como central, explicitando en todo momento desde cuál sexo/género se hace dicho análisis y cuáles son los efectos o circunstancias en mujeres y hombres. En el caso que nos ocupa, nos interesa hacer un análisis de género desde la perspectiva de las mujeres. Esto significa hacer un análisis desde la perspectiva de un ser subordinado, o

sea, desde la perspectiva de un ser que ocupa un lugar de menor poder y de menor privilegio que un hombre/varón de su misma clase, raza, etnia, opción sexual, edad, capacidad, creencia, etc. y también, en muchos aspectos, de menor poder que todos los hombres/varones de todas las clases, razas, etnias, etc” (p. 27).

En palabras de Facio y Fries (1999), veremos que, tomando como norte los dichos de Fraser, las niñas transitan como invisibles en su primera infancia. A los varones en el jardín se los nombra, se los llama, se los convoca, se les ofrece jugar a los juegos que requieren “más importancia”, se los coloca en lugares de poder. En definitiva, se empodera a los nenes. Y las nenas, pasan invisibles y, aún más, reproducen muchas veces relaciones sociales de género hegemónicas y asimétricas. Pero también pude observar que este paradigma de a poco se está poniendo en tensión, a partir de la puesta en marcha de la ESI como paradigma de la educación con derechos humanos y enfoque de género.

Como luego se verá, muchas docentes apelan a cierto prejuicio de la naturaleza de los sexos para describir a los/as alumnos/as. Por ejemplo, varias entrevistadas se referían a que “los varones por naturaleza son más revoltosos”, o “las nenas son más tranquilas”. “Las mujeres son muy “charletas”, los varones más “simples””. ¿Cuánto de este relato está construido socialmente? Esta respuesta se puede saldar con los contenidos de la ESI. Y también varias docentes tuvieron la oportunidad de asumir sus prejuicios de género luego de la capacitación en esta materia, como más adelante desarrollaré.

En la sociedad patriarcal en la que vivimos, la perspectiva tradicional, es la de los dominantes, es entendida como objetiva, científica y universal. Pero faltamos las mujeres, faltan más aún las niñas. A pesar de haber cambiado el paradigma recientemente con la “Convención de los derechos del niño” que incluye a niñas y niños como sujetos de derechos y no ya como objetos de tutela, de todos modos, la Convención usa el genérico niños y pretende incluir a las niñas dentro de ese genérico. Debo resaltar, que con el tiempo en los hechos derivó en la incorporación del uso de niños, niñas y adolescente, inclusive en las leyes de protección integral se ha interpretado como NNA. Sin embargo, poder adecuar la convención ya con el uso del lenguaje inclusivo sería pertinente, pues bien, debemos saber que la Convención debe incluir ya desde su nombre a las niñas. Porque de lo contrario una vez más se reafirma esta cuestión de que se ve el mundo desde la perspectiva masculina. Las mujeres tenemos mucho para decir, las mujeres somos más de la mitad de la humanidad. Las niñas cuentan (son muchas), y tienen

mucho para decir, hacer, y vivir libres de todo tipo de violencias.

Katarina Tomasevski es un aporte fundamental de la indagación de esta tesis en tanto involucra educación, género y derechos humanos. La autora mencionada ha dicho en varias oportunidades que se necesitan medidas para realizar una estrategia integral con el fin de terminar la discriminación en razón del sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos. Para, en ese sentido maximizar el goce de todos los derechos y libertades mediante la educación. (Tomasevski: 2004)

En definitiva la relatora pone de manifiesto la necesidad de poner en práctica estrategias tendientes a eliminar la discriminación por motivos de sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos. Para esta tesis, observé de qué modo se abordan (en la primera infancia en el ámbito de la educación formal) los contenidos vinculados a la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género y si existe un impacto en las prácticas áulicas de las herramientas disponibles para eliminar la discriminación por motivos de sexo. Iré abordando estos interrogantes a través de la observación en instituciones de nivel inicial.

Además, en relación a las niñas y las escuelas Tomasevski (2004) ha hecho mención a que en la enseñanza es necesario elaborar estrategias para lograr la igualdad de género en la educación y mediante la educación.

Lo señalado por Tomasevski, se puede visibilizar en el caso bajo análisis, ya que en uno de los jardines seleccionados la directora, insistía y se preocupaba permanentemente, por lo que decía en su discurso, por las madres jóvenes. Reflexionaba sobre los proyectos de vida diferenciales a los que podían acceder niños y niñas en situación de pobreza, por las desigualdades genéricas. En particular, marcaba la encerrona de la maternidad adolescente en la que quedan atrapadas las mujeres, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. En ese marco, se evalúa el impacto positivo del nuevo diseño curricular de inicial y la Educación sexual integral, que además de promover la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género, también busca fomentar lazos con las familias. Y la misma directora, relataba que cuando ella convocaba a las familias para dar charlas vinculadas a Educación sexual integral, la gran mayoría de las familias acudían al jardín interesadas en la temática.

Como sostiene Evangelina García Prince (2010):

“Las políticas de igualdad de género son factores fundamentales para: a) eliminar las discriminaciones contenidas en la pauta de dominación/subordinación que caracterizan en nuestros países las relaciones entre mujeres y hombres, b) para establecer simetría y equivalencia en el ejercicio de los derechos y construir la igualdad real, en los hechos. Por ello, para su diseño y ejecución eficientes es necesario conocer cuáles son, donde

están y cuál es el alcance de las desigualdades que hay que corregir o erradicar, tanto en su dimensión cuantitativa, que es lo que llamamos “brechas de género”, como en sus expresiones cualitativas y simbólicas (culturales, jurídicas, políticas, subjetivas, etc.), que afectan negativamente el ejercicio de los derechos y el desarrollo humano y que generalmente colocan a las mujeres en desventaja en el ejercicio de su ciudadanía. De esta manera, la aplicación del enfoque de género tiene un carácter instrumental en las políticas de igualdad” (p.2)

Parte de la indagación realizada en esta investigación, se orientó a identificar áreas de vacancia vinculadas con la educación en la igualdad de niñas y niños de entre 3 y 5 años. Buscar la educación en derechos humanos y género tiene como horizonte una educación igualitaria, para poder lograr que las niñas no corran en desventaja cuando sean mujeres adultas, pero también en ese tránsito educativo de la primera infancia, donde las niñas tienen todo por explorar. Sin embargo, existen “trabas” que no les permiten gozar de sus derechos de los que como niñas son titulares, ya que el efectivo ejercicio de ese derecho a la educación libre de estereotipos de género sigue siendo un desafío. Pude observar en algunas salas avances con relación a esto y, sobre todo, a partir de la implementación de la ley de ESI. Sin embargo, es un recorrido que no solo se hace en el aula, sino que debe darse transversalmente en el marco societal. Y por eso, también en las entrevistas con las docentes todas, coincidieron en la importancia de que la ESI sea ley, porque es el modo de poder comunicarle a las familias, que ellas educan conforme a las leyes vigentes, y de darle un marco de mayor amplitud.

Por último, es importante destacar la diferencia entre igualdad y equidad que realiza la García Prince (2010) recién mencionada, en tanto sostiene que no son sinónimos:

“No son términos equivalentes, aunque se implican mutuamente, sobre todo en realidades donde existen muchas o amplias desigualdades. Infortunada y erróneamente, algunos organismos, gobiernos, ONG y personalidades vinculadas al tema lo emplean aun de esa manera. El Comité CEDAW permanentemente lo advierte a los gobiernos, en los diálogos que establece con sus representantes para la revisión de los informes sobre la situación nacional de los derechos humanos de las mujeres. La igualdad es el propósito principal y final de las políticas públicas y se entiende como igualdad ante la Ley o igualdad de derechos e implica prohibición de la discriminación o existencia de prerrogativas o privilegios; en el diseño y aplicación de las políticas públicas exige considerar, valorar y favorecer como de peso o importancia equivalente, las diferencias en las necesidades, intereses, comportamientos y aspiraciones de mujeres y hombres, respecto a los mismos e iguales derechos. Por ello, la cabal comprensión de la igualdad en la práctica plantea la necesidad de diferenciar la igualdad formal o de jure que se refiere a lo que expresa la norma jurídica, de la igualdad real, efectiva o igualdad sustantiva, que es la que se expresa en los hechos. La equidad es el trato justo dirigido a lograr la igualdad efectiva mediante la realización de acciones deliberadas dirigidas a corregir y retribuir desigualdades y/o moderar y compensar desventajas y desequilibrios originadas en las diferencias vinculadas a las necesidades e intereses de género, origen étnico, condición etaria o cualquier otro factor que produzca efectos discriminatorios en

derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades, en hombres y mujeres. La igualdad y la equidad se requieren. Mediante la equidad se logra la igualdad. Las acciones deliberadas que constituyen el sentido del trato justo, son las que se conocen como acciones positivas y son instrumentos fundamentales de las políticas de equidad. El trato equitativo o trato justo considera las diferencias como de importancia humanamente equivalente y busca dar respuestas satisfactorias a estas diferencias, para que la igualdad de derechos pueda ser efectiva y la diferencia no lo impida. El trato justo podrá ser igual o diferente según las específicas necesidades de cada género” (p. 4.)

Bajo estos fundamentos, en el trabajo de campo, el interés estuvo puesto en identificar si había intervenciones docentes, o si no las había para justamente garantizar la igualdad. Y allí un aspecto claramente visible se relaciona con la sala, ya que dividen a los juegos por sectores. Así los juegos eran: la casita: cocina, bebés (con todo lo que los bebés requieren para su cuidado: cochecito, bañera, mamaderas, etc), ladrillos para construir, disfraces, libros de cuentos (sin prácticamente texto por la edad), autitos. Niños y niñas, podían ir cambiando de sector “libremente”, jugar con lo que deseaban, o jugar todo ese espacio de tiempo en un solo sector. Y este momento en las salas fue de mi interés especialmente. Me dediqué a observar hacia dónde se dirigían niñas y niños, si cambiaban de sector, si la docente a cargo intervenía o no, si había respuestas a esas intervenciones, entre otras observaciones que luego analizaré.

Otra de las autoras feministas que elegí para mi trabajo es Chimamanda Ngozi Adichie. Fundamentalmente su libro *Querida Ijeawele cómo educar en el feminismo*. Allí encontré pasajes que desde algunos ejemplos luego hallé semejanzas en el campo. La importancia que da la autora a la crianza igualitaria es fundamental. Su libro consiste, como ella relata en el prólogo, en una carta para responder a una amiga cómo “criar a su hija para que fuera feminista”. Está estructurado en quince capítulos a los que Chimamanda llama “sugerencias”. Estas me llevaron a comprender que muchas de esas sugerencias son útiles a la hora de observar el campo. En este sentido explica la importancia del ejercicio de la paternidad igualándolo a la maternidad.

“En ocasiones las madres, tan condicionadas para ser y hacerlo todo, son cómplices de la reducción de la función de los padres (...) ¿Qué es lo peor que podría pasar? Chuzalum no morirá en manos de su padre. En serio. La quiere. Para ella es bueno. Que su padre la cuide. Así que mira para otro lado, refrena el perfeccionismo, controla ese sentido del deber condicionado por la sociedad. Compartid equitativamente los cuidados de la niña. La equidad por supuesto depende de ambos y tendréis que buscar la manera” (Ngozi Adichie, 2018, p. 24-25).

Otro tema a retomar desde la sencillez del libro citado es la tercera sugerencia que hace Chimamanda cuando tiene que “aconsejar” acerca de los roles sociales de género.

Me interesa citarla por el modo cálido, amoroso con el que escribe y describe conceptos que vienen de la academia. Es infaltable esta autora para mi tesis, por tratarse del estudio de documentos y casos de la educación en el nivel inicial.

“Enséñale a tu hija que los roles de género son una solemne tontería. No le digas nunca que debe hacer algo o dejar de hacerlo “porque es una niña””. “Porque eres una niña nunca es una razón para nada. Nunca” (Ngozi Adichie, 2018, p. 28).

“Si no les ponemos a nuestros hijos la camisa de fuerza de los roles de género les dejamos espacio para que alcancen su máximo potencial. Piensa en Chizalum como en un individuo, por favor. No como en una niña que debería ser de una forma determinada. No la valores de acuerdo con lo que debería ser una niña, valórala pensando en la mejor versión de si misma (...) Los roles de género están tan profundamente enraizados”(Ngozi Adichie, 2018, p. 32-34).

La autora que estoy citando acuña un concepto que me resultó muy interesante para retomar en el momento del trabajo de campo. “el feminismo light”. Es muy interesante al momento de poder poner en tensión algunos discursos de docentes que en las entrevistas dicen ser “abiertas” o intentar la igualdad. Pero estos discursos son poco claros. Puedo decir, fundándome en Chimamanda, que caen en mencionado concepto. En ese sentido, describe que:

“Es la idea de la igualdad femenina condicional. Recházala de plano por favor. Es una idea vacua, fallida y tranquilizadora. Ser feminista es como estar embarazada. Lo estás o no lo estás. O crees en la plena igualdad entre hombre y mujeres o no. El feminismo light emplea analogías como “él conduce, pero tú viajas en el asiento delantero”. Aún más preocupante, dentro del feminismo light es la idea de que los hombres son superiores por naturaleza pero deben tratar bien a las mujeres. No. No. No. El bienestar de una mujer debe basarse en algo más que en la benevolencia masculina. Permitir es una palabra preocupante. Permitir habla de poder. El feminismo light dice: “dejad que la mujer haga lo que le plazca siempre y cuando su marido se lo permita”. Un marido no es un director de escuela. Una esposa no es una colegiala” (Ngozi Adichie 2018 p. 36-37).

Otra de las cuestiones que me interesan destacar de Chimamanda es su consejo sobre el lenguaje. Enseñar a cuestionar el lenguaje. Pero será retomado luego también desde la mirada de esta autora al momento del análisis del trabajo de campo.

En definitiva el enfoque de género consiste en poder tener una herramienta de observación con la cual puedo indagar acerca de los prejuicios, estereotipos y expectativas de género. Decido en este trabajo mirar a través de este “caleidoscopio” en el que consiste la diversidad y los feminismos. Una mirada integral, pero sutil, atenta a los machismos “escondidos”, silenciados, secretos. Busco adentro de las aulas de qué modo

juegan niños y niñas. Cómo y de qué aprenden. Con esta mirada atenta, analizo dos documentos: (que son los insumos básicos de las docentes del nivel inicial) el Diseño curricular de inicial y el Cuadernillo ESI.

En el capítulo que aquí culmina, incluí a las referentes teóricas de esta tesis. Reconstruí los marcos legales y normativos que establecen la educación como derecho humano, y el vínculo entre este paradigma y el enfoque de género. Se trata de los marcos más generales que dieron solidez al trabajo de campo y al análisis empírico que presento en los capítulos que siguen.

Capítulo 3. El Diseño curricular de inicial en la provincia de Buenos Aires. Un análisis desde un enfoque de derechos humanos y género.

toda una tarea, amiga.
todo un desafío, amigue.



12

En el presente apartado analizo el diseño curricular para la educación inicial en la provincia de Buenos Aires (en adelante, DC) desde un enfoque de género y derechos. Se trata de un documento producido en 2008 y destinado a escuelas de gestión pública y privada, para docentes de ambos tipos de instituciones y para niños y niñas, de 3 a 5 años de edad, que asisten a todas las escuelas de la provincia.

En el análisis de este instrumento, se encontrarán muchas cuestiones diseñadas desde un enfoque de derechos, pero luego, en el desarrollo de este trabajo, analizaré si este enfoque tiene su correlato en la práctica (tomaré dos ejemplos para la observación y

¹² Fuente: Agenda Maitena 2020

análisis), o por el contrario, se queda en cierta retórica de “derechos” como elemento justificante de la creación de la política pública (Arcidiácono, 2010).

“Los derechos humanos son pensados en la actualidad como un programa que debe guiar u orientar las políticas públicas de los Estados en materia de inclusión social y desarrollo. Así, las políticas deberían ser acordes a principios de universalidad, igualdad y no discriminación, progresividad y no regresividad, acceso a la justicia, producción y acceso a la información pública, respetuosas de contenidos mínimos de derechos, e involucrar la participación de los propios afectados, entre otros elementos” (Arcidiácono, 2010, p. 132).

Es fundamental el período de edad sobre el que indago (tres a cinco años) porque es una etapa de la vida central en cuanto al aprendizaje, el trabajo sobre los derechos humanos, las conductas de los/as niños/as conforme con el respeto de los mismos y la promoción del respeto por el otro/a como diferente e igualmente valioso/a. Se trata de un período en el que sería crucial formar personas reflexivas y críticas, con poder de decisión, capaces de participar en la construcción de una convivencia social democrática sustentada en el respeto y vigencia de los derechos humanos, promoviendo el desarrollo de actitudes, conductas y comportamientos como el respeto a la persona, solidaridad, justicia, libertad, igualdad, tolerancia y participación, para contribuir a la construcción de una cultura democrática, igualitaria y diversa. Debería ser un objetivo común promover, entre los/as adultos/as a cargo, el conocimiento reflexivo de las principales normas e instrumentos legales e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos.

Se busca que las políticas sociales en Argentina (y en la región) puedan fortalecerse de manera tal que tengan como norte el enfoque de derechos con el fin de transformar las estructuras que hoy generan desigualdades y vulneraciones de derechos. Este enfoque significa comenzar con una discusión sobre conceptos y la metodología, los diseños institucionales y las modalidades de gestión pública, con el objetivo de garantizar un acceso igualitario a los derechos, condiciones para ampliar la participación social, la circulación y producción de información, los mecanismos de garantía y la responsabilización de los actores institucionales, entre otros temas. El enfoque de derechos es una herramienta fundamental para el diseño de las políticas, como orientación general y también para aquellos aspectos referidos a los procesos de gestión cotidiana y para la construcción de institucionalidad pública (IPPDH, 2014).

El objetivo de este capítulo es, a partir de los principios que dan sustento al

enfoque de derechos, analizar el diseño curricular para inicial de la provincia de Buenos Aires. La pregunta que guía este apartado de la tesis se centra en conocer de qué modos los principios de derechos humanos atraviesan el DC.

El enfoque de derechos como herramienta de análisis.

Para poder cumplir con las obligaciones positivas que tienen los Estados en materia de derechos económicos sociales y culturales (DESC) no es suficiente diseñar e implementar programas sociales aislados, sino que se requiere de una nueva institucionalidad, la que debe pasar del consenso a la acción, o hacer posible la implementación de una plataforma que haga efectivos los derechos existentes a partir de garantizar políticas sociales de corte universal. En rigor, se trata de revisar los derechos ya establecidos y reconocidos en los instrumentos internacionales, y en la legislación interna de los países y verificar si las políticas estatales cumplen con los estándares mínimos en materia de derechos humanos. Sobre esta idea se analiza el “Cuaderno ESI para la primera infancia”, intentando comprender si la política pública diseñada fue abordada desde un enfoque de derechos humanos y género.

Como sostienen Pautassi y Abramovich (2009), resulta prioritario cambiar la lógica de las políticas y fortalecer los mecanismos de control y de fiscalización, a fin de hacer efectivo el cumplimiento de las obligaciones que cada Estado ha asumido voluntariamente de asegurar el contenido mínimo de los derechos económicos, sociales y culturales. De garantizar que todas las personas puedan acceder en condiciones de igualdad a un estándar básico de protección. De no desbaratar los derechos sociales reconocidos mediante políticas y acciones deliberadamente regresivas. Pero allí la primera vía para comenzar a institucionalizar las políticas sociales parte de la decisión política de cambiar la lógica de formulación de ciertas políticas públicas y sus niveles de universalidad, transparencia y fiscalización.

Se puede observar que desde hace un tiempo se va ganando mayor consenso en América Latina en relación con la necesidad de pensar a las políticas públicas en general y las políticas sociales en particular, como parte de las obligaciones de los estados para el cumplimiento efectivo de los derechos humanos (Abramovich y Pautassi, 2018).

Lo interesante de este enfoque es que resulta superador en tanto a que se

abandona la idea de las políticas sociales como una lógica signada por la oferta de beneficios de tipo asistencial, que pueden o no ser asumidos por el propio Estado. Ahora se comprende que constituyen obligaciones que son responsabilidad del Estado, mediante los distintos instrumentos que tiene a su alcance. Estas nuevas políticas pretenden avanzar en cuanto a la consideración de las personas como meros “beneficiarios/as” de programas sociales de corte asistencial para pasar a su valoración en tanto titulares plenos de derechos.

Ahora bien, desde Naciones Unidas el enfoque de derechos humanos se define como:

“Un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la caridad por sí sola no es suficiente. En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo están anclados en un sistema de derechos y de los correspondientes deberes establecidos por el derecho internacional. Ello contribuye a promover la sostenibilidad de la labor de desarrollo, potenciar la capacidad de acción efectiva de la población, especialmente de los grupos más marginados, para participar en la formulación de políticas, y hacer responsables a los que tienen la obligación de actuar” (OACDH, 2006, p. 15).

En relación al enfoque de derechos humanos me serviré de sus estándares para realizar un análisis pormenorizado del Diseño curricular de inicial (DC). Para ello abordaré el principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación; el enfoque de género; la cuestión de juegos y estereotipos de género; los contenidos mínimos de derechos; el principio de universalidad; la progresividad y no regresividad; el deber de producir información pública y la participación social en el diseño de la política pública.

El sentido de este análisis radica en la producción de un estado de situación sobre la bibliografía que utilizan las docentes para su formación y para la realización de los proyectos pedagógicos que desarrollan antes de empezar el ciclo lectivo en cada sala. Quiero decir, los/as docentes del nivel inicial se forman con el DC, y luego una vez que comienzan su trabajo en los jardines utilizan el DC como herramienta para el diseño del proyecto educativo que implementan en la sala en determinado año calendario.

3. a) El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación

“La igualdad y la no discriminación constituyen dos de los elementos fundamentales del derecho internacional de los derechos humanos y resultan especialmente relevantes para el diseño, implementación y análisis de las políticas de superación de la pobreza” (Hunt, Osmani y Nowak, 2004, p. 54.)

La igualdad y no discriminación son uno de los pilares fundamentales para orientar las políticas gubernamentales. En el ámbito educativo, especialmente como vengo desarrollando en mi trabajo, la igualdad y no discriminación son claves de la inclusión de niñas y niños en el aprendizaje desde la libertad. Este principio supone un conjunto de acciones pedagógicas que los/as docentes deben tener en cuenta, creando las condiciones propicias para hacer efectiva la educación libre de prejuicios.

“Por un lado, desde una dimensión formal se trata de garantizar que las personas sean tratadas de manera igual en igualdad de circunstancias y, por tanto, toda distinción estatal debe estar basada en motivos objetivos y razonables. Las diferencias arbitrarias sin sustento ni justificación suficiente sobre la base de la etnia, religión, sexo, condición racial, socio-económica, entre otros motivos prohibidos por las constituciones políticas de los Estados y los pactos de derechos humanos, no son permitidas. Por otro, desde una dimensión sustantiva de la igualdad, se trata de promover medidas que tiendan a transformar las condiciones estructurales que determinan la desigualdad en el acceso a derechos vinculadas con injusticias de índole socio-económico, étnicas, raciales, de género, identidad sexual, discapacidad. Esto último implica un posicionamiento activo por parte del Estado a través de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento con inclusión social que promueve políticas tributarias y fiscales progresivas, políticas sociales universales, medidas de acción afirmativa (también llamadas de discriminación positiva) y enfoques diferenciados dirigidos a grupos históricamente excluidos y/o relegados (...) El reconocimiento de la diferencia, pero sin que ésta se plasme en desigualdad, es, además de una reivindicación de los colectivos y grupos subordinados, uno de los desafíos más complejos para las sociedades democráticas que construyen y pretenden consolidar procesos de igualdad. Asimismo, la brecha entre el reconocimiento de la igualdad en el plano normativo y la consolidación de una igualdad en el ejercicio efectivo de los derechos se plantea como una tensión permanente y un proceso de construcción política no exenta de conflicto” (IPPDH, 2014, p. 30.)

Entonces indago acerca de la idea de que la política pública pueda ofrecer un trato igualitario, con la particularidad de que pueda superar la idea de la igualdad formal y avance hacia el objetivo de alcanzar una igualdad material. En este sentido no sólo se necesita del Estado una obligación de no discriminación, sino que además en muchas ocasiones históricas es fundamental adoptar acciones positivas tendientes a garantizar la inclusión de sectores de la sociedad históricamente discriminados y se presume de algún modo que una medida es discriminatoria si establece diferencias de trato basadas en algunos factores prohibidos como por ejemplo la raza o el sexo (Abramovich, 2004).

En el DC se hace hincapié en la igualdad y no discriminación, promoviendo actividades para niños y niñas sin discriminación alguna. Por otro lado, parecería que este principio no se queda solamente en lo formal ya que en general se menciona destacar como positivo la interculturalidad y la convivencia con otros/as. Pudiendo de este modo aprender cuestiones que para algunos/as son habituales y para otros/as nuevas. Se evidencia del modo siguiente:

“La multiplicidad cultural es una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo. “La educación intercultural plantea una relación dialógica entre concepciones, cosmovisiones, formas de relacionarse, de participación, lenguas, variedades de lenguas, relaciones de poder involucradas en las interacciones humanas, para la co-construcción de conocimientos entre actores” (Diseño curricular, 2008, p. 55)

El concepto de igualdad está desarrollado en el DC desde un enfoque de derechos. Una síntesis se puede extraer para ejemplificar el desarrollo que se hace del mismo:

“Revisar la igualdad en nuestras prácticas pedagógicas significa, entonces, entender el encuentro del aula como una oportunidad emancipatoria en la que ocurre mucho más de lo que aparece delante de los ojos. Algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarnos, de conocer y de pensar. Como siempre y aunque no se note, la primera transformación se da en nuestras cabezas. Reconocer la educabilidad de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implicará considerarlo como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones para hacer valer esa igualdad como derecho” (Diseño curricular, 2008, p. 30).

Otro ejemplo de esta perspectiva en el DC se observa en el acápite donde se desarrolla *el juego*, allí dispone lo siguiente:

“...la diversidad étnica, lingüística y cultural no constituye un problema, sino una riqueza que atraviesa la experiencia y los aprendizajes. La educación inicial intercultural compromete a adecuarnos a cada realidad, a las situaciones, puntos de partida y metas (que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo humano) de los actores (...) Toda auténtica propuesta intercultural busca crear condiciones para superar la desigualdad y la discriminación [a partir de valorar las diferencias]. Sólo en este sentido, los diversos intercambios culturales resultan mutuamente enriquecedores” (Diseño curricular, 2008, p. 33).

De esta manera se plantea la necesidad de que la escuela respete el derecho de los/as niños/as a jugar y además que favorezca esta actividad a partir de variadas situaciones que posibiliten el despliegue de los distintos tipos de juego (juegos de

dramatización, juegos de construcción, juegos con reglas externas, juegos tradicionales). El/la niño/a vive en el juego una experiencia novedosa en la vida de las personas: la experiencia de enfrentarse por sí solo/a con la complejidad del mundo; él/ella, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer y con todo lo que no sabe y desea saber frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atractivos. Y jugar significa recortar para sí mismo/a cada vez partes del mundo posible, asequibles, vivibles.

Por otro lado resulta interesante destacar de qué manera se plasma en el DC la importancia y riqueza del trabajo grupal. En este sentido dispone:

“Si la producción artística de un niño se examina desde una perspectiva social en lugar de individual, queda claro que lo que aprende al trabajar en una pintura o en una escultura no es simplemente lo que aprende sobre la manera de trabajar el material, también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de la comunidad. Las normas sociales los modelos de conducta las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás, también son oportunidades de aprender (...) La escuela potencia la interacción entre pares, el aprendizaje con otros. El trabajo grupal, como marco del desarrollo del trabajo, le imprime una riqueza peculiar. El hacer con otro, compartir una hoja, buscar una resolución conjunta plantea un espacio de producción y comunicación sumamente potente (...) plantea la necesidad de mirar y escuchar al otro, respetar su tiempo y su forma, sus posibilidades expresivas, y enriquecerse a través del intercambio” (Diseño curricular, 2008, p. 226).

Pude advertir, a través del análisis global del DC, la transversalidad de la igualdad y no discriminación como principios claves para la educación inicial. La problematización sobre la expresión real y material de estos principios formales, será analizada en capítulos subsiguientes.

3. b) Igualdad de género

En la fundamentación sobre la educación inicial en el DC se indica la lucha de Juana Manso (que asesoraba a Sarmiento) y se advierte el nacimiento de los jardines como conquista de un derecho tanto de mujeres como de niños y niñas. La idea de que los jardines fueron una conquista por la lucha por los derechos de las mujeres esté explícitamente mencionada en las primeras páginas del DC, es muy relevante al momento de analizar implicancias del enfoque de género.

Por otro lado, como debilidad destaco que el DC no asume un lenguaje inclusivo, aunque hay que tener en cuenta que para el año en que se redactó, no estaba en la agenda masiva la cuestión del lenguaje como instrumento de invisibilización de las mujeres. Sin embargo, es tema de la presente tesis el impacto que tiene el lenguaje en la constitución de las identidades, sobre todo en la primera infancia. Por ejemplo, con

relación al lenguaje utilizado, el DC hace un uso generalizado de “los padres” en muchas oportunidades, lo que tiende a invisibilizar a las madres y las familias en general, para hablar de responsabilidades, deseos, deberes, derechos, etc. Desde el enfoque de género, considero fundamental incluir desde el lenguaje a las madres o familias y llamarlas de ese modo, porque puede ser un fructífero punto de partida para cambios mayores.

Un ejemplo de este uso generalizado del masculino se ve a continuación, en el que no solo se masculiniza el rol paterno sino también el rol docente y el de la infancia.

“A lo largo del año se realizan de modo sistemático las tradicionalmente llamadas reuniones de padres, las que son planificadas u organizadas anualmente, y otras que el docente cree necesario convocar en función de algún problema o tema puntual para abordar con las familias. Estas reuniones deben reafirmar el compromiso ético que le cabe al Jardín de dar a conocer la tarea que realiza, mostrando cómo los niños aprenden y el maestro enseña. (Diseño curricular, 2008 p. 25).

Sin embargo, es importante destacar que haciendo una lectura más detallada del DC, en la cita anterior, luego de “padres” hay una nota al pie que dice: *“Las reuniones tradicionalmente fueron un espacio de las madres. En los últimos años, los padres comenzaron a concurrir más, pero aún es escasa su presencia. Hoy en general se convoca a las familias, ya que son muy variados los grupos familiares que conviven con los niños”*. Esta nota al pie es el principio de un eje de trabajo con enfoque de género. Asimismo, son muchas más las oportunidades en que el DC hace referencia a “las familias” como generalizador. Por ejemplo, es importante destacar que luego el documento retoma el tema valores, y lo entiende desde el enfoque de derechos humanos, y en este párrafo, casualmente se menciona a las “familias” en lugar del pretendido genérico “padres”:

“¿Qué valores habrán de orientar la Educación Inicial? En términos generales, *las familias* tienen derecho a pensar por sí mismas en el terreno de la felicidad: en una educación pluralista la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia; no puede imponer tal o cual creencia religiosa, tal o cual adscripción político-partidaria. Se trata de campos en los que la escuela debe respetar y favorecer la diversidad” (Diseño curricular 2008, p. 17).

Y de todos modos en la misma página es posible advertir una convivencia entre estas dos tendencias que, aunque no se discutían en el 2008, ya daban cuenta de atravesamientos de género.

La responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante. (Diseño curricular, 2008, p. 17, el subrayado es propio).

En términos generales, la redacción del documento DC no es coherente con relación a la denominación de niños y niñas, o con el pretendido generalizador “niños”. Encasi la totalidad del texto se refiere a los niños como niños y niñas en general. Pero en otras ocasiones dice niños y niñas. Razón por la es difícil comprender si cuando se desarrolla, por ejemplo, el juego sobre el sector carpintería y dice niños, se refiere solo a varones, o las niñas también se incluyen en este juego. Esto debería ser claro en la redacción porque resulta fundamental para saber si existen actividades estereotipadas. Estas “sutilizas” en el uso del lenguaje me interesaron en el concepto que marqué en el apartado del marco teórico. Donde Moran describe lo difícil que es luchar contra lo que ella denomina machismo moderno, porque “se ha vuelto muy astuto”. Es difícil de desentrañar, está codificado. Sin embargo, el gran desafío es advertirlo y combatirlo. Y qué mejor momento que el nivel inicial para comenzar con esta deconstrucción. (Moran:2013)

El documento también destaca los derechos de niños y niñas a la educación, y a que crean en ellos/as, al señalar que: “Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al Jardín” (Diseño curricular, 2008, p. 18).

También es posible realizar un análisis sobre los juegos y los estereotipos de género que pueden (re) producir. En este sentido, el DC desarrolla varios tipos de juegos que se pueden proponer a niños y niñas. Desde la descripción de los juegos no se evidencia un estereotipo de género sobre los mismos: formalmente se sostiene que niños y niñas podrán jugar a todos los juegos que se propongan.

En cuanto a la evaluación, prevé una perspectiva de derechos humanos. Un párrafo sintetiza lo importante de comprender a niños y niñas en su individualidad como sujetos de derechos:

“Se hace necesario plantear y plantearse una mirada no estereotipada de los alumnos, poder ser capaz de escuchar, de reconocer las individualidades, de comprender la complejidad que presenta la realidad, para posibilitar instancias en las que todos puedan aprender, recordando siempre que la idea que uno se hace acerca del otro afecta su posibilidad de progreso” (Diseño curricular, 2008, p. 41).

Por último, encontré en el DC un modo de trabajar las ideas estereotipadas desde la educación visual, que resulta muy interesante. En ese sentido dispone:

“Este aprender a mirar permitirá a cada niño desarmar aquellos presupuestos que inducen a la fijación de ideas estereotipadas sobre el mundo, por ejemplo, creer que el pasto es solo verde o los troncos y las montañas son siempre y en su totalidad marrones, que el sol es amarillo y el agua y el cielo son siempre celestes; o que las niñas utilizan faldas y vestidos y los niños pantalones, los chicos el cabello corto y las mujeres el cabello siempre “largo”. También es tarea del Jardín el comenzar el desarrollo de una mirada crítica, base de una percepción visual, que ayude a desnaturalizar lo que aparece como “obvio”” (Diseño curricular, 2008, p. 190).

Este párrafo fue, dentro del estudio del DC, un hallazgo en términos de cuestionar desde la educación inicial, que venía utilizando prácticas binarias de manera habitual: ya desde el guardapolvo rosa para niñas y celeste para niños, pasando por los generalizadores “chicos” para dirigirse a niñas y niños, el generalizador “padres” para dirigirse a las familias, los juegos asignados *como de varones* y los asignados *como de niñas* (entre tantas otras prácticas que fui después observando, indagando y estudiando). Este párrafo tensiona muchas prácticas “naturalizadas”. Pero la tensión quedó en el DC, y solo en este párrafo (entre algunos otros, menos contundentes). Luego veremos que no llegó a darse en la práctica, sino hasta que se incorporó la Educación sexual integral.

En el Diseño curricular se contemplan los siguientes propósitos:

“Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones. Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás” (Diseño curricular, 2008, p. 50).

Si bien los propósitos se ajustan a una educación respetuosa de los derechos humanos, hubiera sido esperable que se mencionara a los derechos humanos y no a los “valores”, porque aquí surge nuevamente la duda: ¿de qué valores se trata? Cuando se habla de valores, estos son relativos a las creencias y costumbres de determinados grupos de personas, familias, etc. Cuando se habla de derechos humanos, está claro cuáles son y su grado de universalidad. Por eso la importancia de hablar de derechos humanos, llamarlos por su nombre y ejercerlos conforme tales. Porque son obligaciones

asumidas por el Estado Argentino a través de los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos y los específicos de protección de derechos de las mujeres y niñas. Por citar tan solo un ejemplo del corpus iuris (que se releva en el presente trabajo) las observaciones del Comité CEDAW a nuestro país luego de evaluar los informes periódicos. En primer lugar advierte sobre el hecho de que las mujeres sean las principales beneficiarias de los programas sociales y económicos, y que esto tienda a reproducir el modelo conservador de la división sexual del trabajo que circunscribe a la mujer al ámbito privado. Al respecto el Comité recomienda que “el Estado parte haga hincapié en el enfoque de potenciación de la mujer e incorpore perspectivas de género en todos sus proyectos, políticas y programas sociales y económicos de forma de asegurar que apoyen el logro del objetivo de la igualdad entre los géneros y el goce de sus derechos humanos por parte de las mujeres” (Pautassi: 2010. Pag. 41).

3. c) Principio de Universalidad

El principio de universalidad postula que los derechos humanos deben ser reconocidos a todo individuo por el sólo hecho de ser persona, sin consideración de la sociedad o país al que pertenezca o de las características personales como sexo, género, etnia, condición racial, social o cualquier otra condición. La universalidad, a su vez, remite al concepto de igualdad entendido en el sentido de que la condición humana da iguales derechos, independientemente de que luego la ley otorgue igual protección a aquellos/as que se encuentren en igualdad de condiciones y pueda y deba realizar distinciones razonables para precisamente garantizar un tratamiento efectivamente igualitario (IPPDH, 2014).

Podemos aquí analizar este principio en clave del “esquema de las 4 A” de Katarina Tomasevki.

La creación de indicadores de derechos humanos es propiciada por el compromiso internacional por una educación basada en derechos. En ese sentido el Estado Argentino tiene obligación no sólo de garantizar el acceso formal de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, sino el acceso real. Contamos, desde la perspectiva de Tomasevski con cuatro obligaciones fundamentales del Estado, que componen el derecho a la educación. En su conjunto, conforman el conocido esquema de las cuatro A:

1) La obligación de "asequibilidad", que implica para el Estado el deber de satisfacer la demanda educativa. Es decir, todos y todas las niñas deben ir al jardín (actualmente el nivel inicial es obligatorio). El estado es responsable de que los y las niñas concurren efectivamente al jardín. Vale aclarar nuevamente aquí que el objetivo del presente capítulo no es analizar la implementación e impacto de la política pública que llevó a cabo el DC de inicial. Yo analizo el documento desde el enfoque de derechos. Quiero decir con esto que el DC es el insumo con el que cuentan las docentes. Pero en términos de "asequibilidad", escapa a las docentes si los y las niñas concurren efectivamente a la escuela.

2) Obligación de "accesibilidad", compromete al Estado a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles, sin discriminación alguna. En este sentido debo hacer una salvedad como la anterior. La discriminación en términos de accesibilidad lo analizo en el capítulo de las entrevistas. Allí las mujeres cuentan acerca de la accesibilidad de sus niñas y niños a la escuela y las dificultades.

3) Obligación de "aceptabilidad", que exige al Estado el deber de asegurar la adecuada calidad de la educación. Con relación a esta obligación está bien ligada al estudio que realicé sobre el DC. El documento tiene por objetivo la educación de calidad. Con las virtudes que vengo relatando, pero también con algunas deficiencias que la ESI luego comienza a saldar.

4) Obligación de "adaptabilidad", compromete al Estado a brindar en sus establecimientos educativos la educación que mejor se adapte a los niños y a las niñas. Esta obligación puedo decir que tiene un doble objetivo, en primer lugar, y en lo atinente a el objeto de mi estudio, el DC busca las maneras de brindar una educación que se adapte a niños y a niñas como mencioné en el apartado anterior. Para no ser reiterativa. Pero por otro lado, la obligación de adaptabilidad compromete a cada establecimiento educativo, ese objetivo es de seguimiento de la política pública, y mi trabajo no se propuso ese abordaje. Solo como mencioné antes, el análisis del DC desde el enfoque de derechos y género.

El derecho a la educación es, entonces, el derecho a acceder, permanecer y egresar de una escuela que ofrezca educación de calidad, respetando la diversidad cultural y las necesidades de cada grupo y alumno, sin discriminación de ningún tipo. Es el derecho a adquirir los saberes, derechos y experiencias que constituyen nuestro

patrimonio cultural.

Para esto, los diseños de políticas deben acompañar la búsqueda de eficiencia interna (aumento en matrícula, bajas en deserción y repitencia) con estrategias para la mejora del rendimiento académico; políticas que velen por que nuestras jóvenes generaciones en su totalidad aprendan saberes socialmente significativos y, en virtud de eso, se gradúen en tiempo y forma.

En términos de universalidad, se trata de un principio que podría verse garantizado formalmente en relación al grado de amplitud que cubre el DC, particularmente el área programática provincial y la aplicación a instituciones de gestión tanto pública como privada.

3. d) Progresividad y no regresividad

Cada una de las políticas públicas con enfoque de derechos humanos tiene como marco obligatorio respetar el principio de progresividad y tiene prohibido aplicar medidas regresivas. Siempre el horizonte es aumentar la tutela, profundizar los derechos, no restringirlos. Es por ello que en el presente se analiza el enfoque de derechos que, si bien el DC intentó respetar, aún es necesario profundizar. En este sentido resulta fundamental que el DC incluya, como ya se mencionó, los derechos humanos como contenido en sí para el trabajo con los/as niños/as. Entonces al analizar el Diseño curricular desde la progresividad y no regresividad, como vengo describiendo este documento (que está en vigencia desde del año 2008), tiene las características de progresividad y no regresividad en relación al Diseño que existió antes del 2008, que no es parte del análisis del presente trabajo. Pero sí, hay que aclarar que todas las docentes que entrevisté coincidieron en que (y lo desarrollo luego en el capítulo que contiene el análisis de las entrevistas) el Diseño de 2008, (que es el que el documento que forma parte del recorte del objeto de estudio de esta tesis), es el mejor Diseño que habían tenido. Solo para adelantar un ejemplo y no reiterar la idea que analizo luego en las entrevistas: una de las entrevistadas dijo: que antes del DC de 2008 no tenía un diseño curricular, tenía algunos documentos, con los que ella estudió CBC (Contenidos básicos comunes) y los NAP (Núcleos de aprendizaje prioritarios). “Y que el DC nuevo en cuanto al derecho a la educación, en cuanto a los paradigmas que implementa está muy completo, y cada área lo desglosa, y da ejemplos de prácticas que estaban naturalizadas, y comienza a desarmar los

estereotipos” (docente E2). En definitiva, con relación al principio de progresividad y no regresividad, progresa en materia de derechos humanos y género. Para la época en que se implementó, como vengo analizando en este apartado crea condiciones para hacer efectiva la educación libre de prejuicios, hace hincapié en la igualdad y no discriminación, etc. Quiero decir con esto, que para ese momento en que se redactó en DC fue progresivo y no regresivo en materia de derechos humanos y género.

La cuestión es, como mas adelante describo, que el lanzamiento de la ESI fuemás progresivo aún. Y está bien que así sea, la educación en el nivel inicial va progresando en materia de derechos humanos. Porque como luego analizo en el apartadode ESI, el Diseño curricular para el nivel inicial hoy está conformado por el DC del 2008 con el Cuaderno ESI como si fuera otro capítulo del DC. Es decir, si bien el DC de 2008 progresaba en materia de derechos, la progresividad continúa (en lo formal, en la bibliografía que deben usar las docentes)¹³ cuando se implementó la ESI sumada al DC. Es decir, la progresividad se orienta a identificar cómo la incorporación de la perspectiva de género, a través de la ESI, profundiza el derecho y por consiguiente robustece el derecho a la educación.

La cuestión vinculada al cambio que se produjo a partir de la incorporación de la ESI se desarrolla más adelante.

3. e) Producir información pública

Las políticas públicas respetuosas del enfoque de derechos deben garantizar el acceso a la información y a la participación de la sociedad civil en las mismas. La divulgación de información en una sociedad democrática habilita a los/as ciudadanos/as a controlar las acciones de gobernantes a quienes han confiado la protección de sus intereses. Se deriva de ello que existe una obligación positiva del Estado de brindar esa información a todas las personas, especialmente cuando se encuentra en su poder y no existen otros medios para acceder a ella. Ello sin perjuicio de las limitaciones excepcionales que se establezcan previamente en la ley, con respeto de los principios de proporcionalidad y necesidad.

El adecuado acceso a la información pública es una herramienta clave para la

¹³ No es objeto de este trabajo corroborar si efectivamente la etapa de implementación de la política pública. Aquí mi recorte es el análisis del DC. Puede ser un área de vacancia interesante, indagar acerca de la efectividad de la implementación.

participación ciudadana y de resguardo democrático, como también en relación con la responsabilidad horizontal y vertical (*accountability*) y de las instancias de rendición de cuentas en las políticas públicas que implementan derechos económicos sociales y culturales. De allí que es necesario contar con un caudal de información disponible que brinde elementos para la evaluación y fiscalización de esas políticas y decisiones que los afectan directamente.

El Estado debe informar, relevar información y garantizar el acceso a ella. El Estado tiene el deber de dar la información que se le pide y hay mucha jurisprudencia que lo ampara, si niega la información configura un incumplimiento estándar en materia de derechos humanos.

Con relación a la producción de la información pública, se advierte que el DC respeta la publicitación en tanto se encuentra accesiblemente en la web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires¹⁴. Esto se puede medir, en virtud de que (también se dice luego en las entrevistas), toda la información necesaria está disponible en la web y las docentes tienen acceso a esa y de hecho la consultan de manera permanente para trabajar (también lo digo en el acápite de entrevistas). La sociedad civil con solo buscar en ese sitio de la Dirección General de escuelas puede acceder a todos los textos, recursos pedagógicos, etc. Que se usan o se deberían usar en las aulas.

Luego es deber del Estado dar seguimiento a la implementación del DC a través de las directoras de escuela, luego de las inspectoras y por último de la subsecretaría asignada a la parte pedagógica del Nivel Inicial. Pero tampoco esto último es tema de análisis del presente trabajo. Sí constituye un área de vacancia, que podría ser objeto de otro estudio el análisis del seguimiento de la política pública.

3. g) Participación social en el diseño de la política pública

Se destaca en la producción del DC un origen en el trabajo interdisciplinario de personas idóneas en el tema, tanto de educación inicial, como pedagogía y especialistas en las ramas de cada área académica. Incluso la composición genérica de ese grupo

¹⁴ En este link está disponible todo el material que usan o deberían utilizar las/los docentes de la provincia de Buenos Aires. <http://abc.gob.ar/>

(once mujeres y cuatro varones redactores/as, y nueve mujeres y cinco varones correctores/as) puede ser leída como posible (no segura) garantía de miradas más igualitarias en lo que refiere a igualdad de género. En este sentido, sin embargo, es importante destacar que la perspectiva de género no está garantizada “per se” con la existencia en el diseño de cualquier política porque haya mayor cantidad de mujeres que de varones. Muchas luchas feministas buscan que las mujeres accedan a todos los cargos, puestos o lugares de trabajo que deseen y que se rompa el techo de cristal. La paridad debe garantizarse, para comenzar con la igualdad en derechos. Luego, que las mujeres que ocupen esos puestos tengan una formación en género y derechos humanos, es deseable y fundamental pero no seguro.

De todos modos, al analizar el principio participativo en la generación de políticas públicas, se destaca que en el DC no hubo participación ni de familias, ni de niños/as ni de organizaciones de la sociedad civil o interesados/as en la temática. Ciertamente la centralización en “expertos/as” en el área, no deja de excluir la efectiva participación social en el diseño de este documento.

Reflexiones sobre el análisis del Diseño curricular

El análisis realizado desde una perspectiva de derechos humanos del DC presenta resultados ambivalentes. Si bien en general una primera lectura indicaría que el documento se presenta como un instrumento de política que garantiza/respetar/asume los derechos humanos, cuando se realiza un estudio minucioso del mismo se evidencian algunas incoherencias y falencias. Tales como la de utilizar el pretendido generalizador masculino en su lenguaje (“padres”, “niños”, “el docente”) y sin embargo a veces incluir a las niñas y las familias, marcando una coexistencia de tendencias en su escritura.

Asimismo, se debe destacar que, en cuestiones como igualdad y no discriminación, principio de universalidad, progresividad y no regresividad, y la producción de información pública en el diseño de la política pública, se trata de principios del enfoque de derechos humanos que se advierten garantizados parcial o completamente desde lo formal. Siendo un permanente desafío la implementación en la práctica para no quedarse en una “retórica de derechos”. En ese marco, es fundamental interés que, si bien los contenidos detentan cierto enfoque de derechos humanos, resultaría esencial que el diseño contemple un área específica destinada a derechos humanos. De este modo se podrían abordar conceptos primordiales que luego se integrarían desde las diferentes

asignaturas en esa perspectiva. Encontraríamos que podemos hablar de derechos humanos y luego en las diferentes áreas mencionar ejemplos de los mismos. El análisis del DC¹⁵ aquí presentado, fue realizado antes de que implementara la ESI; y, como veremos, el nuevo paradigma que trae dicha ley viene a saldar varias cuestiones que puse aquí en tensión, y que las docentes destacan, problematizan y ponen en práctica.

¹⁵ El Diseño curricular de inicial que yo analicé se aprobó por resolución el 28 de agosto de 2008 y se implementó en 2009, es el DC vigente en la actualidad. Sumado al Cuaderno ESI. Información brindada por funcionario informante clave de la gestión de cuando yo tomé el primer contacto para el trabajo de campo, en abril del año 2013.

Capítulo 4. Análisis del caso



16

4. a) El marco observacional: algunos puntos de partida conceptuales y primeras aproximaciones al campo

“Para evitar el etnocentrismo, la antropología apeló tradicionalmente a la presencia directa del investigador(a) en el campo. Para -estudiar la compleja articulación de las culturas cuyas pautas eran desconocidas para el mundo del investigador(a), este debía primero, acceder a una mínima comprensión de la lógica del universo de los sujetos” (Guber, 2009, p. 210)

¹⁶ Fuente: Agenda Maitena 2020

Uno de los ejes conceptuales de esta tesis se centra en la idea de Naila Kabeer acerca de las “reglas básicas y las prácticas de las instituciones públicas” (1998, p.102) en tanto permite elaborar una visión de la construcción de la igualdad de género a través de la transformación de diversos aspectos. En este sentido, intentaré “vincular” dichas reglas para investigar las que en el aula o en la institución en general, “aplican” docentes a niños y a niñas.

En consonancia, Graciela Mordage (2012) señala en relación al saber pedagógico que se pone en construcción en el contexto áulico, que:

“La docencia nos pone en contacto cotidiano con sujetos en formación; más precisamente, sujetos a quienes acompañamos en su formación. Importantes caudales de saber pedagógico dan cuenta de qué se espera que ocurra en el encuentro entre docentes y estudiantes, y por qué. Se sabe cada vez más acerca de qué pasa en realidad, también, acerca de que no debería ocurrir pero ocurre. En este último caso, el saber pedagógico ayuda a reconocer procesos educativos que generalmente se producen más por omisión que por una acción intencional” (p. 11).

A partir de estas perspectivas intenté analizar los hallazgos obtenidos en el trabajo de observación en salas y problematizar a través de ellos algunos procesos, concretamente aquellos en los que, como dice Morgade (2012), se expresan, se reproducen y transforman las formas establecidas del “ser mujer” y del “ser varón”. Esto en base a la premisa de que la escuela es reproductora de estereotipos y desigualdades de género(s):

“Partimos de una hipótesis fuerte: la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social –aun con relativa autonomía-, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad” (Morgade, 2012, p. 11).

Para poder pensar en la transformación a las que refiere Naila Kabeer, intentaré, en primer lugar, describir cómo transcurre la cotidianeidad en los jardines observados. En este sentido abordo lo relativo al disciplinamiento y su relación con la reproducción de estereotipos de género. Para ello, retomaré fragmentos de las observaciones que realicé en jardines, durante tres meses en las salas.

En general niños y niñas ingresan a un horario fijo con 10-15 minutos de tolerancia. Llegan a un “salón de usos múltiples” y allí cada uno/a se acerca al grupo de docente a cargo. Para el momento de cerrarse la puerta, llega la directora (o vice

directora, alternan sus horarios) y cada docente agrupa ordenadamente a niños por un lado y niñas por otro (con algunas salvedades que describiré luego, de docentes que han decidido cambiar esta práctica y no separar a los niños de las niñas). Saludan de este modo con alguna canción “al jardín” y la directora les da la bienvenida a “los nenes, buenos días”. Ya desde el primer contacto con la institución escolar los varones ocupan *un lugar*, las niñas se mantiene invisibles. Ese lugar se lo otorga (o no) nada menos que la persona con más autoridad de la Institución.

Chimananda sugiere:

“Enseñale a cuestionar el lenguaje. El lenguaje es el depositario de nuestros prejuicios, creencias y presunciones. Pero para enseñárselo tendrás que cuestionar tu lenguaje. Una amiga mía asegura que nunca llamará princesa a su hija. La gente lo dice con buena intención, pero princesa es una palabra cargada de presunciones, de la delicadeza de ella, del príncipe que la rescatará, etcétera, mi amiga prefiere “estrella”(…) que las mujeres no necesitan que las reverencien ni las defiendan; solo necesitan que las traten como a seres humanos iguales. En la idea de que las mujeres necesitan ser “reverenciadas” y “defendidas” por el hecho de ser mujeres subyace una actitud de superioridad. Consigue que los hombres piensen en caballerosidad, y la premisa de caballerosidad es la debilidad femenina” (Ngozi Adiche 2018 p. 44-48).

Esto se relaciona con la postura de Morgade (2012) acerca de la existencia de “modelos para ser varón y para ser mujer”, en los que para el primero funciona que “el varón exitoso económicamente, agresivo heterosexualmente, valiente y seguro de sí mismo, líder, dominante, orienta los ideales de los hombres de diferentes edades, clases sociales, etnias, etc” (p. 12). Entonces advierto que, apenas los varones ingresan al jardín se les *asigna* un lugar que evidentemente (en oposición a las niñas, a quienes no se las menciona), les dará una seguridad, una ventaja, un lugar de “liderazgo”, por lo menos frente a las niñas.

Se puede advertir que luego del saludo, cada docente les pide que formen ordenadamente dos filas: una de nenas y una de nenes. En este momento no ha faltado oportunidad de escuchar a alguna docente que cuando un niño se quedaba en la fila *de las nenas* solían remarcárselo con alguna broma, como por ejemplo “¿Vos te llamás Juana?, entonces andá a tu fila” (a un niño llamado Juan) o “Me parece que a Ramiro le voy a tener que regalar una bombacha”. Una vez formados los grupos se iban con sus docentes a las salas.

El cierre de la jornada se asemejaba al comienzo: formación de filas para llegar al salón de usos múltiples, saludo de “hasta mañana nenes” de la directora y de fondo una

canción –en uno de los jardines- que rezaba “mi mamá me está esperando en la puerta del jardín”. Este es un ejemplo de cuestiones a transformar, con relación a las relaciones sociales de género, en el aprendizaje escolar relevado en el trabajo de campo. Tanto al nivel micro de algunas canciones (algunas tradicionales y otras más modernas) como en lo macro de la concepción de las clases además de ciertas prácticas en la relación docente-alumno/a se reproducen y producen desigualdades de género y discursos sexistas. De hecho, en el caso de la canción, no sólo es producto del estereotipo de género que contemplaba a la mujer como única cuidadora tanto de niñas/os como de ancianos/as y enfermos/as, sino que además podría generar angustia en niñas/os que han perdido a su mamá, que no tienen mamá, o que simplemente su mamá no puede ir “abuscarlos[/as] a la puerta del jardín”. Finalmente, plantea también la expectativa de la obligatoriedad de la “madre” en estar ahí y la correlativa angustia del niño o niña por que su mamá le ha *fallado*.

Esta canción que, como se observa, replica el estereotipo de género de mujer heterosexual, madre, encargada de las tareas domésticas y el cuidado de niñas y niños y oposición al varón “padre”, heterosexual, proveedor, encargado del trabajo en la esfera pública y desentendido de las tareas domésticas y del cuidado de niñas y niños. En los términos de Morgade (2012):

“El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidas para “lo femenino” y “lo masculino” constituye el sistema de “relaciones de género”. La carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana no puede comprenderse sin el género. Pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea criticar al sexismo que utiliza al sexo (“fenomenológico”) como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad -fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad- con los cajones “esto es femenino” y “eso es masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. En cierta medida podría compararse con el racismo, ya que el/la racista también coloca un rótulo a las personas antes de conocerlas: en ese caso, en virtud del color de su piel o de su origen étnico. Según estas premisas, la diferenciación sexista afecta a mujeres y a varones. Sin embargo, en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener el argumento de que quien es diferente, además en un determinado marco de relaciones sociales, con determinadas reglas del juego, es inferior. Y actualmente en términos de potencialidad de desarrollo individual y social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas”. La diferenciación se transforma entonces en segregación discriminatoria” (p. 13).

Ya con esta mínima porción de tiempo observado, pude advertir cuestiones prácticas y discursivas que reproducen relaciones sociales de género que son complementarias a la observación en las salas. Las docentes en el tiempo en que van ingresando niños y niñas al “SUM”, se dirigen al grupo como “nenes”. Las frases que tomaban fuerza discursiva en las prácticas eran: “nenes hagan silencio”, “nenes quédense quietos”, “nenes sentaditos”, “muy bien los nenes que hacen silencio, van a tener una sorpresa”. Luego del saludo que mencioné de la directora hacia los nenes, las docentes continuaban llamando al grupo con el generalizador “nenes”. Entonces, la secuencia escolar, continuaba con “nenes vamos a irnos juntos a la sala”.

En este análisis primario de las observaciones en espacios comunes de los jardines, ha sido posible advertir cierta reproducción y naturalización de estereotipos de género. A continuación, presento una descripción analítica de lo que sucede en la dinámica específica de dos salas de las dos instituciones.

Observación en salas

4.b. I. Jardín de infantes Juana Azurduy.

Este Jardín de infantes está emplazado en un barrio residencial de la ciudad de La Plata y fue considerado tradicionalmente un “jardín modelo”. Muchas docentes desean trabajar en esta institución, justamente por su historia. Es un jardín con índice de vulnerabilidad social bajo, de gestión pública. Trabajan en el jardín 15 docentes, una directora, una vice directora, una profesora de educación física y un profesor de música. Cuenta, además con un Equipo de orientación, conformado por una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una trabajadora social.

Observaciones en sala de 3:

Durante el trabajo de campo advertí que las docentes hacen hincapié en el valor de la solidaridad, compartir, la tolerancia, la participación. No con la misma intensidad se trabaja sobre estereotipos y relaciones sociales de género, e, incluso, por el contrario, se (re)producen. Por ejemplo, una docente durante la explicación de un juego de cocina que estaba comenzando a proponer preguntó: “¿Qué usan las mamás para cocinar? Y ¿qué se ponen las mamás para cocinar?” (el subrayado es mío), como si en nuestra sociedad

sólo cocinaran las mujeres. Este tipo de naturalizaciones van en detrimento de un trabajo que propicie la igualdad de géneros y de las responsabilidades al interior del hogar. Como sostiene Graciela Morgade (2012), se trata de imágenes de lo femenino, lo masculino y las relaciones de género que se cristalizan y se (re)producen:

“Es evidente que existe una relación de “ida y vuelta” entre las imágenes y los valores acerca de qué corresponde a lo “femenino” (y “lo masculino”) y las condiciones materiales de vida. En este sentido, las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de “construcción de las personas”, determinaciones de las que generalmente no se escapa por decisión individual sino por la constitución de grupos, colectivos, movimientos” (p. 15).

Otra situación rica para problematizar que pude presenciar se dio cuando la docente le dijo a un niño que se confundió de bolsita y agarró una de color rosa: “esa bolsita no es tuya, sino te voy a tener que poner una bombacha”. ¿Por qué el color rosa solo pueden usarlo las nenas? Y ¿por qué generarle un posible conflicto a un niño pequeño relacionado con el uso de una bombacha? ¿Por qué habría un conflicto con eso si el niño no lo ha ni siquiera planteado? Más allá de que se haya naturalizado históricamente el concepto erróneo de que los colores tienen/implican/presuponen género, este tipo de discursos emanados por la autoridad de la sala (la docente) aplacan también la posibilidad de cambiar esos paradigmas estereotipados hacia uno más centrado en la diversidad. Del mismo modo, la organización en filas a la entrada y la salida por género (una de niñas y otra de niños) también restan a la construcción de formas de socialización diversas, amparada esta división en prácticas históricamente arraigadas, pero sin justificación lógica. Con este ejemplo se evidencia bien el concepto que describí antes de Moran, cuando describe el machismo encubierto o “irónico”. No puede aceptarse que una maestra haga una supuesta “broma” en ese sentido. Claramente es el machismo “irónico” que no admite la autora mencionada.

Con estos dos ejemplos ya ha sido visible que mucho de lo arraigado y cristalizado que tiende a ir contra el paradigma de derechos humanos con enfoque de género, lo encarnan las docentes con sus discursos y sus prácticas. En este sentido, el Cuaderno ESI (2010) da un ejemplo para pensar y repensar las prácticas docentes:

“En un Jardín de Infantes rural, ubicado en las islas del delta del río Paraná, un grupo de nenes y nenas de cuatro y cinco años se estaban colocando los chalecos salvavidas para subir a la lancha colectiva que los y las llevaría de vuelta a sus casas. Una vez ubicados en los primeros asientos, y antes de que partiera la lancha, Lili miró al chofer y le preguntó: “¿Hay mujeres ‘colectiveras’?” uno de los varones, antes de escuchar la

respuesta del chofer, intervino diciendo: “Nooo, las mujeres manejan cosas chicas”. [Y luego de ese ejemplo continúa del siguiente modo] “el diálogo que hemos reproducido seguramente nos resulte cotidiano; es muy probable que hayamos escuchado otros similares, en contextos diferentes, pero con connotaciones semejantes. La situación nos permite observar cómo los niños y las niñas llegan al Jardín con creencias convencionales —propias de la comunidad en que viven—, que se asocian a la construcción de las ideas de lo femenino o lo masculino, sin que medie la posibilidad de la preferencia o elección personal. Esto se evidencia en la veloz y contundente respuesta que dio el varón en la situación narrada” (p. 55).

Esta cita permite advertir que la (re)producción de estereotipos de género atraviesa los espacios e instancias educativas, dado el reconocimiento de quienes diseñaron la política de ESI y estos cuadernos, y lo identificaron como una situación problemática.

Otro aspecto en el que es visible cómo se imponen las relaciones sociales de género en el jardín, es la cuestión de los juguetes divididos en forma sexista, según los cuales hay juegos y juguetes “prohibidos” para niños o niñas, según el caso. Hoy niños y niñas están ávidos de representaciones de la diversidad existente, y ni la escuela ni la industria están a la altura de las circunstancias. Para evitar los modelos genéricos parecería que no se trata sólo de problematizar el sexismo en los objetos sino pensar en otros juegos y usos con los juguetes que nos rodean. Hay mucho consumo de juguetes artesanales y “políticamente correctos” que está bien intencionado pero que es sólo una porción mínima del mercado y no afecta la vida de la gran mayoría de los niños y las niñas, que consumen los juguetes que se compran en cualquier “kiosco” o juguetería, y que por lo tanto son los que están disponibles en las escuelas públicas. El desafío parecería ser con esos juguetes plantear juegos que promuevan relaciones de género transformadoras. Las escuelas de educación inicial, cuentan con juegos o juguetes “tradicionales”, con los cuales deberían promover estas relaciones de género transformadoras, y que se adecuen a la realidad de la diversidad actual de las familias. Por supuesto esta tarea de sumar juegos con enfoque de género, requiere de la capacitación previa que deben tener los/as docentes (creo que las capacitaciones en ESI podrían ir en ese rumbo, pero aún no las habían recibido al momento de la observación).

En este sentido es interesante resaltar que varias de las temáticas que surgen de este análisis crítico, están reconocidas en los Cuadernos ESI que se produjeron en 2010, pero en el año 2014 cuando realicé las observaciones, aún no habían sido distribuidos y apropiados por todos los espacios educativos. Un ejemplo de estas temáticas retomadas

es la que se ve en el siguiente fragmento:

“La realidad en la que viven los niños y las niñas es una realidad compleja, en la cual están en contacto con diversas formas de organización de la vida familiar, con integrantes que desarrollan múltiples y variados trabajos y tienen distintos modos de pensar y actuar. Estas diferentes situaciones de la vida cotidiana no siempre son valoradas de la misma manera y, en algunos casos, se generan situaciones inequitativas. Tal es el caso del trabajo doméstico, por lo general realizado por las mujeres y que socialmente no es considerado trabajo. En el marco de nuestra tarea docente, podemos propiciar un trato más igualitario, ayudando a que los niños y las niñas comprendan la diversidad del contexto en el que viven. Un instrumento para ello es tener presentes los derechos humanos, que nos indican que —más allá de las diferencias de cualquier tipo— debemos dar, a todas y a todos, un trato igualitario, que haga hincapié en valores como la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua” (p. 56).

Justamente en una de las observaciones, y a propósito de conocer qué les gustaría ser de grandes, la docente preguntó a los/as niños/as de qué trabajan “sus papás”. Niños y niñas rápidamente respondieron el trabajo que realizaban los padres “varones”. Y la maestra preguntó “¿y tu mamá?”, tres nenes dijeron “mi mamá no trabaja”. La docente no realizó ninguna intervención. Justamente no es una práctica deseable, ya que el trabajo reproductivo (doméstico y de cuidado) es un trabajo y es impago. Lo esperable hubiera sido que la docente refuerce la idea de que el trabajo reproductivo es un trabajo y no puede ser que no se reconozca como tal.

En este sentido, el de la transmisión y naturalización de estereotipos genéricos, Graciela Morgade (2012) sostiene:

“Las instituciones de transmisión de ideas -las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y en particular las escuelas -juegan un papel protagónico en este estado de la cuestión ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas. En ese sentido, el estudio detenido de cómo se construye a mujeres y varones en cada una de esas instituciones nos puede dar pistas interesantes para la crítica y la transformación. La invocación a “la naturaleza” constituye una de las argumentaciones más eficaces que el sentido común suele emplear para encontrar explicaciones a los sucesos recurrentes. “Es natural” que los/las pobres sean violentos/as o vagos/as (...) Estas imágenes son entonces un producto de sujetos, una construcción social discriminatoria. Pero también son una forma de producir sujetos, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de las posibilidades de la subjetividad humana y de su libertad. Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que “así son las cosas” o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio (...) Cuando una chica fue convencida de que “no le da la cabeza” en matemática (frase que se escucha con frecuencia en madres o padres), sabemos que es difícil o que requerirá un esfuerzo adicional revertir esa expectativa y lograr mejores resultados; cuando un chico fue convencido de que “lo varones no lloran”, tendrá que realizar un intenso trabajo de cambio para llegar a expresar sus sentimientos. Siempre va a resultar más cómodo

mantenerse dentro de los cánones establecidos” (p. 19).

Se desprende también de lo anterior, una observación que me llamó la atención, porque pareciera que el estereotipo vinculado a que los varones no lloran ya está resuelto: un nene se había caído de la hamaca y lloró, aunque podría haberse considerado que el golpe había sido leve lloró. Sin embargo, las docentes que estaban al cuidado del juego en el parque insistían en que “no llores, no es nada, los nenes nolloran”.

Es posible identificar, dentro del Cuaderno ESI una serie de respuestas a estas cuestiones que durante la observación estuvieron presentes, y que se vinculan con las expectativas de género que tenían algunas docentes con relación a “qué tenían que hacer las nenas” y “qué tenían que hacer los varones”. Y en ese sentido se organizaban juegos “para varones” y “para nenas” y que, luego de las entrevistas que se realizaron después de recibir la capacitación en ESI, advertí que, en la mayoría de los casos, las docentes se encontraban en una etapa de interpelación, autocrítica y de cambio de prácticas.

“La organización de la vida institucional cotidiana (...) Es importante que los y las docentes prestemos especial atención a aquellas regulaciones y prácticas que, día a día, constituyen la interacción de la vida escolar; que “corramos el velo” y no tomemos como habituales o naturales algunas prácticas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado; que las desnaturalicemos, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje para la Educación Sexual Integral. Nos referimos a los diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido en el Jardín de Infantes. Son muchas las situaciones cotidianas en que esto se pone de manifiesto, por ejemplo: el lenguaje utilizado; el uso de los espacios (lugares más amplios para los varones, “porque necesitan correr y descargar”; lugares más acotados para las nenas, porque “son más tranquilas y calmas”); las formas de agrupamiento habituales (“fila de nenes y fila de nenas”); las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres; los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas; el color de los delantales (“cuadrillé rosa para las nenas y cuadrillé celeste para los nenes”); los juegos y juguetes a los que juegan unos y otras (“rincón de bloques y autos para varones y rincón de la ‘casita’ para las nenas”). En este sentido, los y las docentes debemos estar atentos para identificar estas interacciones informales —que son como guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores— y pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto, la inclusión de todas las opiniones y necesidades de los alumnos y las alumnas, relaciones igualitarias entre varones y mujeres, el acceso a recursos de salud y protección de los derechos” (Cuadernos ESI, 2010, p. 18)

Otro ejemplo es que las docentes cuando en general se refieren (o se dirigen en notas por escrito) a las familias dicen “papás”. Ya se analizó esto en relación al

documento del Diseño Curricular, y, como vemos, atraviesa todas las prácticas y representaciones educativas. Es importante señalar que esta perspectiva va contra un paradigma respetuoso de la diversidad que se ha venido consolidando a través de, por ejemplo, leyes como la de matrimonio igualitario o de identidad de género. La diversidad imperante requiere una correlativa adaptación en el relato y sobre todo como venimos diciendo en la etapa inicial de la educación formal. Confunde a niños y a niñas en plena etapa de aprendizaje que se llame “papás” a familias constituidas de diferentes modos y además excluye expresamente a las madres.

“La diversidad familiar adquiere cada vez mayor visibilidad y legitimidad como parte de nuestra cultura. En este contexto, no podemos dejar de mencionar la ley de matrimonio igualitario (26.618) y la Ley Identidad de Género (26.743) que acompañaron y profundizaron este proceso. En virtud de ello, resulta necesario garantizar la visibilidad de todos esos tipos de estructura familiar en los textos escolares, dada la importancia de que niños y niñas tengan referencias que puedan tomar como propias, ya que la visibilidad implica dar entidad, reconocer la existencia y poner en valor esta diversidad” (INADI, 2014, p.7).

Esta propuesta que se realizó en su momento por parte del INADI para que los libros de texto escolares contengan la representación de la diversidad de composiciones familiares, también es esperable y deseable que se tenga en cuenta a la hora de hablar en las aulas de la diversidad familiar, y como se ha desarrollado en todo el trabajo, el lenguaje necesariamente debe acompañar la diversidad. Desde el lenguaje el uso correcto para dirigirse y hablar de las “familias”, es justamente la palabra “familia”.

De todos modos, he advertido que no es universal el uso del genérico “señores padres” en las notas, y que algunas docentes ya utilizan el encabezado “familia”. Pareciera que la decisión recae en la arbitrariedad personal de cada docente. En este marco, es importante destacar que en el Cuadernillo ESI para la educación inicial, se utiliza en toda la redacción el genérico “familias”, e incluso, se afirma: “consideramos necesario utilizar el término “familias”, porque de ese modo no se desconoce a otras configuraciones familiares que están compuestas de diversas maneras, y no sólo por “padres”” (2010, p. 19).

Continuando con el juego estereotipado relevé en el trabajo de campo un momento en que una docente propuso un juego de cartas, entonces sentó en una mesa a las niñas y les repartió cartas de “Kitty” y de princesas y en otra mesa a los varones, y les repartió cartas del hombre araña y de “Los Simpsons”. En ningún momento interactuaron

nenes y nenas. Una niña se acercó a jugar con las del hombre araña y la docente inmediatamente le indicó: “vení Camila, que tenés que jugar con las de “Kitty”, sin darle ninguna explicación. ¿Por qué no podrían jugar las niñas con el hombre araña y los niños con las princesas? Una vez más el prejuicio “gana” esta “batalla”. Y las niñas y niños pierden en diversidad, en creatividad y en libertad de elección cuando se trata de un juego, donde todas y todos pueden jugarlo.

Con relación a este ejemplo en particular, Morgade (2012, p. 43) sostiene que “existen otros dispositivos que constituyen el mundo infantil. Periódicamente aparecen colecciones de figuritas: las de fútbol o superhéroes para los varones; las románticas para las chicas” y luego continúa en ese sentido cuando dice que la forma de discriminación es violencia.

“Porque la violencia no es solamente un golpe o un empujón: también lo es el maltrato verbal y también aunque inadvertidamente, pueden serlo el chiste o los usos prejuiciosos del humor. Esta “violencia simbólica” incide en la forma en que construimos nuestra autoimagen, nuestra autoestima, nuestras aspiraciones para el futuro. Bourdieu y Passeron (1984) agregan: “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas” Esto significa que por ejemplo, si desde la escuela, la familia, o la iglesia se afirma que la “patria fue construida por héroes”, “los pobres en realidad no quieren trabajar” o “la función primordial de la mujer es ser madre”, se hace aparecer como legítimas algunas afirmaciones que ocultan la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan. Obviamente existen gradaciones en el castigo de los hechos de violencia: un chiste de contenido agravante podría merecer una sanción leve; una violación merece la cárcel. Pero siempre se trata de violencia, y ésta impide que se establezcan relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y aún de trabajo estable y productivo entre los seres humanos” (Morgade, 2012, p. 43).

En el ejemplo del jardín observé que solo las niñas *acceden* al mundo de Kitty y de princesas y solo los varones *son* super héroes como el hombre araña. Más allá de que se trate de ejemplos pequeños, permiten vislumbrar la importancia de que la formación docente, las/os docentes, los manuales y todo el apartado educativo, comience procesos de deconstrucción en términos de relaciones sociales de género. Esto porque, considero, que, si la educación es libre de estereotipos de género, tendremos sociedades menos violentas. Así Morgade (2012) dice que:

“Entendemos que la discriminación es una suerte de caldo de cultivo para otras formas de violencia, ya que ofrece justificaciones para ciertas prácticas que de no mediar esos estereotipos, resultarían injustificables. Por ello el interesante potencial de adentrarse en esta temática es que, al hablar de una de las formas de discriminación, estamos refiriéndonos a las otras. Porque se trata de una visión profundamente inspirada en el

respeto por los derechos humanos de todas y todos. Porque encarar a fondo el problema de la discriminación que segrega, y profundizar aún más en la discriminación de género, implica pensar en la propia identidad y la propia historia y de allí, a todos/as los/las otros/as” (p.21/22).

Sin dudas el paradigma de la diversidad contribuye a eliminar muchas formas de discriminación y a promover formas de integración e inclusión de todos/as.. En una de las salas observadas encontré, a un niño con síndrome de down, al que llamaré “R”. R aún no sabe sentarse. Las y los nenas/es le dicen a R que se siente y la docente les dice que está aprendiendo (con mucha naturalidad). La docente me cuenta que recién lograron que se siente en una silla y que fue un gran esfuerzo. R circula gateando por toda la sala. Una niña exclama contenta: “¿Viste? aprendió a sentarse”. R hace un horario reducido de la jornada educativa. Cuando se va toda la sala los saluda con la mano muy animadas/os. R muchas veces circula por la sala sacando juguetes y tirándolos al piso. Le pregunté a la docente si le había dicho algo al grupo sobre R y sus diferencias. La docente me contestó que nunca les había dicho nada. Pero que como a veces R hace cosas que ella indica a los demás como mal, ella les explicó que R es más chiquito y que está aprendiendo (R nació en junio y es el más pequeño de la sala).

Observaciones en sala de 4

La primera oportunidad que tuve de observar el llamado “juego libre”, la docente dijo que iban a jugar a la cocina y a los ladrillitos. Inmediatamente les dio los ladrillitos a los varones y las nenas corrieron hacia la cocina. Una sola nena se “unió” en un momento espontáneamente al grupo de varones para jugar a los ladrillitos. Si bien es muy importante el discurso (la docente enunciando que “jugarán juego libre”) más importante resultan las prácticas y los hechos que niñas y niños observan en esta etapa de pleno aprendizaje. De este modo, si la docente no acompaña ese discurso y solo reparte ladrillitos entre los varones difícilmente las/los niñas/os comprenderán que todas/os pueden jugar tanto a la cocina como a los ladrillitos y otra vez caemos en los estereotipos sociales de género atribuidos a los juegos.

Con relación a las propuestas para analizar desde un enfoque de derechos humanos que propone el Cuaderno ESI al abordar las familias diversas y poner en tensión las relaciones sociales de género, evidentemente en la observación que mencioné antes

esto no se vio plasmado. El juego no fue libre, en términos de que hubo una división sexual de los juegos, propiciada por ella misma y espontáneamente por los/as niños/as. Es decir, para que no se generen roles estereotipados y la libertad sea tal, hubiera sido interesante la intervención de la docente, para trabajar sobre la idea de que todas las personas pueden jugar o construir con ladrillos y que aprender a cocinar es importante para todas las personas.

De todos modos, en otra oportunidad, la docente propuso juego de ladrillos para toda la sala. Niños y niñas jugaron grupalmente, pero dos nenes construyeron una pistola y una nena “se copió”. La docente frente a esto sólo dijo que “a mí no me gustan las pistolas”. En este caso sí hubiera sido pertinente una intervención más direccionada de la maestra. “a mi no me gusta” no es una respuesta que vaya más allá de los intereses personales de la docente. En todo caso, desde un enfoque de derechos, se podría trabajar con la idea de que las armas están asociadas a la violencia y lo que ello implica.

En otra oportunidad, en la que la docente titular faltó, la preceptora estuvo a cargo de la clase. Su primera propuesta fue “juego libre” y al preguntarles a los/as niños/as a qué querían jugar, un niño dijo: “a los autos” ella dijo entonces que quien quiera jugar a los autos vaya a ese sector, luego ofreció que “el que quiera vaya al sector cocina”. Organizó una mesa con ladrillitos y otra con cuentos. Los varones en general jugaron con autos y las nenas en la cocina. Esto permite dar cuenta de qué modo la idea de juego “libre” está asociada a, en realidad, una direccionalidad de lo que se espera o se puede según el género de los/as niños/as.

Otro ejemplo interesante para reflexionar surgió cuando la docente hizo una columna con los nombres de las nenas y otra con los nombres de los nenes para que cada quien elija su nombre. Luego les explicó que los nombres de los varones en general terminan con “o” y los de las nenas terminan con “a”. Hubo algo que me llamaba la atención, y por eso lo escribí en mi cuaderno de notas. Luego en otra oportunidad, conocí a una niña que asiste a ese mismo jardín llamada Juno. ¿Qué hubiera sucedido si en esa actividad la docente lo proponía en la sala a la que asiste Juno? Evidentemente, promueve, o refuerza la idea de lo binario, que se intenta evitar desde ESI y desde la educación en y para los derechos humanos con perspectiva de género.

Graciela Morgade (2012) sostiene:

“Más allá de los tradicionales “rosa” y “celeste” que pueblan las maternidades, florerías, casas de ropa de bebé, frente a un recién nacido/a se desencadena en el mundo adulto circundante una importante serie de comportamientos, gestos y procesos relacionados con su sexo. Algunas investigaciones han demostrado que existen diferencias en el modo y la frecuencia en que se habla a niños y niñas, en las formas y características del contacto físico que se establece e inclusive en la manifestación de emociones frente a unas y otros (...) En los sectores medios, por ejemplo, las investigaciones han encontrado que las niñas reciben por parte de la pareja madre-padre un tratamiento más caluroso y más estrecho desde el punto de vista físico, que los varones. También reciben menos castigos, sobre todo corporales [y] los padres esperan más agresividad y un comportamiento más competitivo en su hijo que en su hija (Safilios Rothchild: 1987)” (p. 41/42).

Los juegos de los varones parecen fuertemente ligados a la violencia, sobre todo desde el punto de vista físico. Otros autores lo explican y dicen sobre esto que la “lucha” con el papá y jugar al fútbol son los ejemplos más habituales. Existe cierta desconfianza cuando los varones no tienen “energía”. Hay prejuicios vinculados a que los varones tienen que “descargar”. Esta idea luego llega a ser el “fundamento” del estereotipo que implica que los varones “necesitan” tener más actividad sexual que las mujeres. De este modo se llega a fundamentar los juegos que se proponen a los varones y los que se prohíben, o se desaprueban. (Browne y France, 1988).

También los juguetes distan mucho de ser instrumentos neutros desde el punto de vista social en general y del género en particular. Representan al sistema social que divide al mundo en modelos de varones y mujeres, figuras buenas y malas, exitosas y fracasadas, ricas y pobres, valientes y cobardes, lindas y feas, etc.; que tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los varones y el deseo de seducir en las niñas. Si bien podemos dudar de que esos estímulos incidan en forma directa sobre el psiquismo de chicos y chicas, tampoco se puede ignorar esta fuente permanente de información para la constitución de las relaciones de género (Morgade, 2012).

Sobre esto último quiero detenerme especialmente, porque los derechos del niño y de la niña promueven la educación igualitaria y no lo que sucede en algunos casos cuando en las instituciones educativas, se trata de forma diferenciada a varones y a mujeres. Y mucho menos deseable es “educarlos/as” conforme juegos o juguetes promotores de las violencias. Si esto está sucediendo en la primera infancia, ¿de qué

modo podemos esperar que esos niños/as, cuando sean adultos/as no sean violentos? Esta educación desde un enfoque de derechos humanos y género es lo que va a prevenir las violencias. No quiero con esto hacer una afirmación absoluta, pero sí podemos ir verificando que esto es posible.

“Podríamos sostener como hipótesis de trabajo, que a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra no sólo marcada por las significaciones estereotipadas de género (Fernandez: 1995), sino que estas corresponden sobre todo a la mujer en tanto adulta. O para decirlo de otro modo, que la infancia es para las niñas sobre todo un largo “vestíbulo” hacia la adultez, ya que el nudo de significación que predomina en este sesgo de género es el ideal maternal en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. El contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica, en nuestra cultura, casamiento heterosexual, que sólo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. Es obvio que no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Nos referimos al imaginario social según el cual si la infancia, como dice Tonucci, sigue siendo para todos un “todavía no”, estaríamos en condiciones de argumentar que lo es más para las chicas. La construcción de una sociedad no sexista no implica solamente trabajar por la igualdad social de varones y mujeres en el mundo adulto sino, y tal vez fundamentalmente, aportar a la construcción del sujeto niña y a la desalienación del sujeto niño (...) hemos estado revisando, de alguna manera, la infancia que transcurre entre la escuela y la casa, con juegos, juguetes y contención familiar. También hay una infancia que transcurre en las calles, o en el hambre y enfermedades absolutamente evitables. *“el hambre ya no es un problema económico, es un problema político”*, afirma UNICEF”. Esa infancia pobre también está surcada por relaciones de género, porque, aunque no tenga “Barbies” o “segas”, cuando se dispone de muñecas y pelotas, se les distribuyen a las niñas y a los niños respectivamente. Porque allí está presente la imagen del “supermacho” para los varones (a veces con mayor intensidad que en las clases medias, por el grado de violencia que representa la presencia, desde muy chicos, en la calle). Y la imagen de la “madrecita” en las chicas, que desde muy temprana edad ayudan a la madre en la atención de los/as hermanitos/as menores” (Morgade, 2012, p. 44).

Lo importé para este trabajo, en el sentido que describe Morgade (2012), cuando relaciona estas infancias “signadas” por los estereotipos de género con las instituciones educativas. Y ahí es donde radica la importancia que para mí tuvo poder observar el “campo” y volver a entrevistar a las docentes, luego de las capacitaciones que tuvieron sobre ESI. La importancia que puede tener (o no) el impacto de una política pública desde la primera infancia, desde un enfoque de derechos y de género. Y fundamentalmente en las escuelas públicas, donde la comunidad educativa está conformada por sectores sociales diversos. La importancia del abordaje de la política pública desde la escuela (a través de los/as docentes, equipos de orientación y directivos) hacia niñas y niños, pero también hacia las familias. Porque muchas familias necesitan, solicitan o tienen el derecho a conocer la educación en derechos humanos y género. Y el

primer contacto con este “derecho llave” para usar términos de Tomasevski (2016), es la Educación Sexual Integral. Esta última idea la fui descubriendo en todo el proceso. Tal como son los procesos de investigación flexibles en ciencias sociales, cuando comencé la observación en las salas aún no tenía absolutamente recortado mi interés. Pero luego cuando volví a la bibliografía e hice el recorrido después de haber entrevistado a las docentes (que ya se habían capacitado en ESI), pude encontrar en esta política una herramienta fundamental de acceso a los derechos, no solo de los/as niños/as, sino también de las familias, y de las propias docentes y equipo escolar.

“Estas diferentes infancias están en contacto con instituciones educativas. Los chicos, las chicas y sus familias aportan su bagaje de experiencias a la vida de la escuela, y la escuela “hace algo” con ellas... los jardines maternos y de infantes y las escuelas primarias representan un espacio en el que los diferentes modelos de crianza se combinan con tradiciones escolares que no han sido inmunes a esos modelos, o a algunos de ellos al menos. El fuerte sesgo de la cultura de la clase “media” o pequeña burguesía (Boltanski, 1987), que es el sector de la sociedad que más ha aportado en la configuración predominante de las relaciones de género, ha marcado también con fuerza lo que “debe” ser y hacer una niña o niño en los primeros años de vida... esto nos lleva a preguntarnos cómo es posible que, mientras muchísimos aspectos de la vida actual se han “modernizado”, se mantienen con tanta fuerza los estereotipos en la educación infantil” (Morgade, 2012, p. 45/46)

Las observaciones aquí descriptas son previas a esa capacitación que catalizó ciertas deconstrucciones, así que fueron constantes las situaciones en las que podían verse naturalizados los estereotipos de género. De todos modos, como se marcó, convivían con otros espacios y sujetos docentes que sí propiciaban cambios desde aquel momento. Por ejemplo, tanto en la clase de música como en la de educación física no existen prácticamente estereotipos preasignados. Niños y niñas se sientan donde desean y juegan sin distinciones sexistas. Cantan las mismas canciones, juegan en un mismo grupo a la mancha, al pato ñato, saltan la soga, juegan con pelotas. Pero, pareciera que esto ocurre solo en el nivel inicial y que en la escuela primaria comienzan las “distinciones” y las “expectativas de género” en las clases de educación física. Esto es lo que debería entonces revertirse. Es decir, conservar las prácticas pedagógicas igualitarias, que fomentan las actividades físicas de manera igualitaria.

Esta integración sin distinciones de ningún tipo es esperable también en las salas. A veces ocurre, por ejemplo, cuando escuchan un cuento, o cuando pintan y dibujan en el momento de plástica, en esos momentos tampoco aparecen los estereotipos de género. Cuando salen a jugar al patio también juegan integradas/os. Nenas y nenes juegan

indistintamente como en una plaza, en hamacas, tobogan, sube y baja, calesita.

En otra ocasión una docente que también proponía “el juego libre”, le dijo a toda la sala: “van a jugar donde quieran en cualquier sector, las nenas si quieren en la cocinita”. Una vez más se condiciona desde el discurso porque quien “sugiere” es una referente muy importante para los/as niños/as: “su señorita” a quien la mayoría admira y aprecia mucho. Al respecto Morgade habla de las “múltiples prácticas microfísicas del día tras día en las escuelas” (2012, p. 61) que los/as formadores/as ejecutan, las que explican la cristalización de representaciones que van contra la igualdad de género. De ahí la importancia de la intervención, cuando debe hacerse desde un enfoque de derechos y de género.

4.b. II. Jardín Juana Manso

Este jardín está situado en las afueras de la ciudad de La Plata. Es una institución pequeña, con un índice alto de vulnerabilidad social que recibe a los/as niños/as de un barrio de escasos recursos económicos. Al ser una institución pequeña, la directora, los/as auxiliares, las docentes y la comunidad educativa en general, trabajan articuladamente en tareas de cuidado edilicio y sosteniendo el espacio de la cooperadora. Son muy comprometidas en el cuidado y la limpieza edilicia. A diferencia del Jardín Juana Azurduy, donde la cooperadora cobraba una cuota de \$200 al momento de la observación, en este jardín se cobran \$20 mensuales y está conformada en su mayoría por familiares de los y las niños y niñas que asisten a la institución¹⁷. Trabajan en el jardín 9 docentes, una directora, una vice directora, una profesora de educación física y un profesor de música. Cuenta, además con un Equipo de orientación, conformado por una psicopedagoga, y una trabajadora social.

Observaciones en sala de 4

Observé una sala a la que asisten niños/as de cuatro años de edad porque hay un nene con una epilepsia severa a quien llamaré “M”. Se consideró que este dato saliente podía generar dimensiones más ricas a relevar.

¹⁷ Se describirá el contexto de esta institución y de la realidad social de la comunidad en el acápite de entrevistas. La directora a cargo, relató varias cuestiones vinculadas a este tema.

Cuando “M” llega a la sala todas/os las/os niñas/os le dicen “¡hola M!”, se sienta con la docente, y la preceptora me cuenta que, al igual que sucedía con “R” (el niño con síndrome de down del otro jardín), ése era un gran logro, porque costó mucho que se pudiera sentar. Inmediatamente un nene se sentó al lado de “M” para compartir. Otro nene se acerca a darle un juguete. Luego la preceptora sentó a “M” con las nenas para que jueguen con él a tomar el té también se sumaron los varones. Jugaron con gran entusiasmo y de esta maestra se integraba a varones y nenas en todos los juegos.

Esto se puede relacionar con un apartado del cuadernillo ESI. Porque justamente lo que observé en la sala fue el modo en que la docente eligió para poder integrar a “M” con los demás nenes y nenas de la sala. De hecho, el juego “del té” ha sido históricamente asignado como juego de “niñas”. Sin embargo, en esta sala, si bien el juego comenzó en un grupo de nenas, la docente sumó a “M” (varón), y fue como si hubiera “habilitado” al resto de los nenes a jugar, así es como se sumaron los varones de la sala y jugaron todas y todos. Es una práctica que se corrobora como deseable por la Educación Sexual Integral. Este pasaje del cuadernillo ESI relata la importancia del juego dramático en la primera infancia. Así:

“El juego dramático también favorece la participación de chicos y chicas juntos, intercambiando roles. De este modo, se constituye en una oportunidad para reconocer que no hay trabajos que naturalmente sean para varones o para mujeres. El consultorio médico o la veterinaria son espacios para desplegar la ficción y la imaginación; también son espacios del contexto en los que se puede trabajar en forma coherente y articulada con los contenidos de la Educación Sexual Integral. Podemos invitar a los chicos y las chicas a dramatizar situaciones que impliquen poner en juego los saberes aprendidos en propuestas anteriores vinculadas al cuerpo y su cuidado. Otra posibilidad es proponer dramatizaciones en las cuales las niñas tengan que representar trabajos o profesiones que generalmente realizan los varones (por ejemplo, en una obra en construcción, las nenas y los nenes representan a albañiles que deben construir una casa), o en que los varones representen trabajos o profesiones habitualmente desempeñados por mujeres. Otra dinámica de juego puede consistir en proporcionar a los chicos y las chicas muñecos para que les den de comer, los bañen, les cambian los pañales, etcétera. Esta propuesta se puede realizar con el grupo completo o en pequeños grupos, pero es importante que todos y todas pasen por este tipo de juego. Si lo hacen por primera vez, el o la docente puede cumplir un rol de observador, para poder registrar qué piensan los niños y las niñas, qué roles desempeñan en el cuidado de los bebés y en el trabajo de las familias. En otras palabras, observar si, en el juego, los niños y las niñas reproducen los estereotipos tradicionales (por ejemplo: que los varones van al trabajo y las chicas cuidan los bebés). En ese caso, sería deseable que el o la docente pudiera intervenir y problematizar la situación de juego, siempre que sea posible incursionar en el campo lúdico de los niños y las niñas” (Cuaderno ESI, 2010, p. 59/60)

Como se viene señalando, es necesario reforzar la importancia de la intervención

de los/as docentes para no reproducir los estereotipos tradicionales de género. Esto se relaciona también con otra oportunidad en la que observé que la docente explicó cómo funciona una peluquería, a partir del pedido al grupo de que lleven objetos típicos de tal local. Luego de la explicación jugaron integrados/as nenas y nenes a la peluquería. Un nene se puso una vincha y algunas nenas le dijeron: “sacate la vincha o ¿sos una nena?”. La docente intervino de manera calma y le dijo: “si tenés ganas de ponerte una vincha, usala”. Lo positivo del comentario de la docente es que fue corto y sencillo, no tuvo que desarrollar un largo discurso para explicar que todas las personas podemos usar vincha y todas/os comprendieron, como una cuestión natural.

Luego toda la sala acudió a la clase de música, en la que todos/as participan integrados/as sin discriminación alguna. Saltan, cantan, bailan y tocan instrumentos tanto las nenas como los nenes. Se trata de prácticas igualitarias en la educación inicial.

En otra oportunidad en esta misma sala la docente comenzó a preparar juegos de “sectores”. En el salón de usos múltiples preparó diversas propuestas: un espacio para “la construcción”, uno destinado para la peluquería (mientras armaba ese espacio, me relataba “para las nenas, que les encanta peinarse”), un sector con cochecitos y bebés y otro con herramientas. Esta frase que me mencionó la maestra sobre los “gustos de las nenas”, me demostró una vez más que, habiendo sido hasta ese momento la docente que yo había observado como con menos prejuicios sobre las relaciones sociales de género, de todos modos, aún los tenía. O, de cierto modo, daba cuenta de una preferencia de las niñas construida socialmente basándose en estereotipos genéricos. De ahí la importancia de que, a través de las capacitaciones en ESI, algunas veces las prácticas y discursos sexistas son, al menos, cuestionadas, revisadas y muchas veces cambiadas.

Luego la docente se dirige al grupo diciendo: “ordenadamente, cada uno va a elegir un sector para jugar”. En ese momento, la mayoría de las nenas fueron espontáneamente al sector de bebés y peluquería, y los nenes al de herramientas y construcción. Entonces, mientras observo, la docente me comenta que ella no les indica con qué jugar, deja que elijan solos/as, “pero ahí te das cuenta de las preferencias y de a qué juegan en sus casas”. Sin embargo, la docente no interviene para generar algún interés en las niñas en la construcción, o en los niños, para jugar al papá. La docente, me comenta: “lo de las nenas con el sector de las señoras mamás es como innato”. En este sentido retomo a Chimamanda cuando dice que:

“Los roles de género están tan profundamente enraizados que a menudo los seguimos incluso cuando chocan con nuestros verdaderos deseos, nuestras necesidades, nuestra felicidad. Son muy difíciles de desaprender y, por lo tanto, es importante intentar que Chizalum los rechace desde el principio. En lugar de permitir que interiorice la idea de los roles de género, enséñale independencia. Dile que es importante que aprenda a hacer las cosas y a valerse por sí misma. Enséñale a intentar arreglar objetos cuando se estropean. Enseguida suponemos que hay muchas cosas que las niñas no pueden hacer.” (Ngozi Adichie: 2018. Pag 32-34).

En el mismo sentido el Cuadernillo ESI (2010) aporta algunas preguntas claves para que los/as docentes se hagan a sí mismos:

“Cabe preguntarnos: ¿Cuáles son los roles o comportamientos que nosotros y nosotras, como docentes, asociamos naturalmente a los varones y a las mujeres? ¿Cómo y cuándo fuimos adquiriendo esas pautas culturales? ¿Somos conscientes de que podemos transmitir formas estereotipadas de pensar los roles, actividades, derechos y obligaciones de los chicos y las chicas? ¿Cómo trabajamos el respeto por la igualdad de derechos entre niños y niñas? ¿Solemos intervenir ante comentarios de los chicos o las chicas, que refuerzan la desigualdad entre varones y mujeres?” (p. 55).

También aquí se advierte que en el momento en que trabajan con actividades vinculadas a la plástica tampoco se evidencian distinciones de ningún tipo. Niños y niñas deben realizar todos los soportes de las invitaciones a los actos escolares, por una disposición ministerial. Esta actividad anima mucho tanto a niñas como a niños. Con la docente a cargo de la sala, tienen momentos en el aula donde también se integran niños y niñas sin hacer diferencias de género cuando pintan, cuando ven películas, cuando juegan con maderitas.

En los espacios de literatura, que igualmente está a cargo de la docente de la sala, tampoco se evidencian distinciones de ningún tipo. Muchas veces las docentes les dan a elegir qué cuento cuentan. Los espacios de literatura, son importantes para poder introducir literatura con enfoque de derechos. Y también, como sugiere el Cuadernillo ESI (como con frecuencia hay mucha literatura infantil que transmite mensajes y valorizaciones que reproducen estereotipos de género), es fundamental incluir en la bibliografía cuentos que problematicen las relaciones sociales de género. Y también se podría pensar en leer cuentos tradicionales y analizarlos en clave de derechos, poner en tensión que el príncipe no tiene por qué salvar a la princesa, que la princesa puede salvar al príncipe, o los ejemplos que se puedan plantear para la de-construcción de estereotipos asignados socialmente a algún género.

Se observó en todas las salas en ambos jardines que las docentes organizan muy bien los hábitos que tienen que ver con la higiene. Es por ello que complementar la

higiene y la solidaridad, para contribuir a un medio ambiente sano, es algo muy sencillo de llevar a la práctica, separando los residuos, y es un hábito más que si lo aprenden en la primera infancia, será incorporado con una impronta de cuidado y solidaridad que es esperable en una educación con enfoque de derechos.

Entrevistas a las docentes

Derechos humanos y género

Conforme el objetivo de la presente tesis: analizar si se han incorporado contenidos transversales vinculados a los derechos humanos e igualdad de género en el DC de Nivel Inicial (y dentro de este gran tema, la educación sexual integral) y en las prácticas áulicas. En este capítulo y luego de haber presentado algunas decisiones metodológicas en relación al diseño de entrevistas, presentaré los principales hallazgos o reconstrucciones de sentidos que emergieron en los discursos indagados.

El núcleo principal de las entrevistas se vincula a indagar sobre cómo las docentes entrevistadas conciben, representan y problematizan la cuestión de derechos humanos y género. Aunque iré abordándolo en el análisis, el principal elemento que surge es que muchas de ellas relacionan el término “género” con la violencia hacia las mujeres y en general no asocian el concepto derechos humanos con los derechos de las mujeres. Para conocer esto, les pregunté cómo definían ambos conceptos con la intención de conocer cómo lo explicaban o transmitían a sus alumnos/as. Para ello, se les pedía que los definieran *como si* se lo tuvieran que explicar a un/a niño/a de 4 años, allí encontraban más seguridad en sus respuestas y apelaron también al “sentido común”. Siguiendo de todos modos algunas sugerencias de Guber (2009) cuando indagué acerca del concepto que tenían las docentes sobre derechos humanos y género no hice énfasis en “para usted qué significa”, ya que la autora critica fuertemente este modo de preguntar “salvo que se quiera comunicar al informante algo así como “qué peregrina-equivocada-falsa-ideológica-vulgar idea tiene usted acerca de...” (Guber, 2009, p. 232).

A continuación, y siguiendo algunos tópicos claves, presentaré dimensiones de análisis sustantivas que surgieron en las entrevistas con las docentes y autoridades de los dos jardines.¹⁸

¹⁸ En el anexo metodológico se describen quiénes, cuándo y cómo fueron entrevistadas.

Diseño curricular:

En relación al DC de nivel inicial, ya se ha presentado un análisis de sus principales tópicos en un capítulo predecesor. Es momento aquí de problematizar cómo lo piensan las docentes, que son las encargadas de ejecutarlo, y que lo usan como insumo para su formación y para el desarrollo de sus clases.

“Es una herramienta que es como “una biblia para nosotras”. Te da las pautas necesarias para planificar, de acuerdo a lo que “ellos” [en referencia al ministerio de Educación] proponen, para las reuniones de “padres”, para hacer los informes, para evaluar (...) Nada que ver el material con el que estudié a este DC, es más completo y está mejor organizado, más didáctico. Podemos planificar todo el año” (E1).

Otra de las entrevistadas (E7) también refirió a esta idea del DC como una biblia, en tanto aborda los temas y las clases apoyándose en él y lo tiene “todo subrayado y machacado. Es un marco, trabajo desde ahí, hago toda la planificación, los proyectos, todo” (E7).

“Este último diseño es el más útil para la práctica docente. Cuenta con muchas ramas, y libertad para trabajar muchas cosas. En el juego por ejemplo te da muchos ejemplos y actividad que puedes plantear. Es súper abarcativo de los temas que se pueden trabajar. Además te da la libertad de poder hacer juegos con distintas opciones, dramatizar, sectores, etc.” (E2)

Esta docente (E2) también cuenta que anteriormente no tenían DC, tenían documentos, que ella estudió con los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), ambas herramientas curriculares elaboradas en el marco de la Reforma Educativa de los 90. Esos materiales eran muy amplios a diferencia del DC que, en sus palabras, “te da una guía y una libertad de trabajo y es más organizado”. Cuando se implementa el DC ella dice que se entregó el documento sin capacitación mientras que los directivos sí recibieron capacitaciones. En su análisis del DC la docente entrevistada realiza una crítica positiva: “es útil en la organización y en los ejemplos, fundamentación y evaluación en los contenidos, tiene propósitos, actividades y evaluación, intervenciones docentes. No sé si tendría una crítica” dice. En el DC hay un recorte más preciso de la realidad, por ejemplo antes se trabajaba “el barrio”, y según ella era muy amplio para trabajar con niños/as pequeños/as. Ahora es “la feria del barrio de la escuela”. Este año trabajaron los árboles del jardín solamente. Entonces, pueden recortar y trabajar en profundidad un tema que se hace más sencillo para aprender.

“Te trata de organizar la trayectoria del jardín. Antes era todos los años mi cuerpo, mi cuerpo, mi cuerpo. Ahora la idea es ir complejizando los contenidos. Ejemplo en sala de tres años, hay actividades exploratorias en tres meses, luego y tres meses de conteo, tres meses de figuras. En sala de 5 se repasa y se va complejizando y se incluye medida, que antes no se había tratado. Lo mismo se da con los libros, se van complejizando”(E2).

“Es el mejor diseño que tuvimos, yo me recibí en 1992 y este es el mejor diseño que tuve... la distribución en las áreas de aprendizaje revaloriza el rol docente. El enfoque que le da al juego como base del aprendizaje en inicial, que son cuestiones fundamentales (...) Es excelente también el lugar que le da a las intervenciones docentes, las formas de evaluación para ver de qué manera y en qué momentos la docente va a evaluar, etc (...) En cuanto al derecho a la educación, en cuanto a los paradigmas que implementa está muy completo, desde las prácticas docentes, está bien bajado al aula, que es fundamental (...) Cada área te lo desglosa, da ejemplos, prácticas naturalizadas que hasta ese momento estaba naturalizado, desarmar los estereotipos” (E3).

“El diseño es muy bueno en todas las áreas y hay muchas docentes que no lo aplican en las aulas. Esto por muchas causas, falta de compromiso de las docentes, la comunidad a veces es reacia a estos temas de la educación sexual” (E4).

“En cuanto al área de música, es muy bueno porque ayuda a organizar. Antes como era orientativo, daban cualquier cosa. Ahora es prescriptivo, entonces ahora hay que dar lo que está ahí en el DC. Se trata de que la educación sea integral” (E6).

La docente de música (E6) relató que en una escuela muy pobre en la que trabajó ella no tenía los instrumentos para cumplir con actividades que están en el DC. Entonces refería que el DC es muy bueno, pero que deben estar disponibles todos los recursos para poder ponerlo en práctica.

El primer momento de la entrevista en todos los casos fue de cierta incomodidad, si bien la mayoría de las docentes ya habían participado de la instancia de observación en las aulas, en sus prácticas cotidianas. Las docentes en el aula, durante la observación, los primeros días se sentían “evaluadas”, se percibía cierta incomodidad. Pero, como sostiene Guber (2009), intenté pasar lo más desapercibida posible y llegaron aquellos momentos en los que las docentes hacían su trabajo como siempre. En la entrevista, la tensión con las primeras preguntas fue un poco mayor y las respuestas fueron las esperables. Fue la pregunta que intenté que sea la más cómoda para empezar, porque sabía, por la observación que había hecho, cuando algunas docentes en los recreos, o en algún momento que teníamos para “descontracturar”, me manifestaban que el DC era una herramienta muy útil para ellas.

Al haber conocido a todas las docentes, o por haberlas observado en las aulas o encontrado en los pasillos, el ambiente generado en la entrevista era más amigable. Yo había tenido cierta previsibilidad con relación a esto, por eso había preparado mi pregunta sobre cómo podían definir derechos humanos e igualdad de género. Sin embargo, fue en todos los casos una pregunta “difícil”, visible en los gestos de las docentes, los nervios, las risas. Esto me llevó a generar un recurso para volver al clima agradable que habíamos logrado: les dije que me cuenten como si fuera a las nenas y a los nenes de cuatro años. Ese era el modo en que ellas se sentían más cómodas.

Es interesante que al consultarle a las entrevistadas su definición sobre el núcleo derechos humanos-igualdad de género, en general se centraran en uno de los pares del binomio. Así, una docente (E1), por ejemplo, sostuvo: “igualdad para todo, tenemos las mismas capacidades tanto sexo femenino como masculino para hacer lo que queramos, no limitarnos a que el fútbol es para varones y el rosa para las nenas”.

En paralelo, otra docente (E2) comenzó refiriéndose a los DDHH, y afirmó que “son los derechos de cada persona, la libertad de uno de hacer, de decidir, de actuar, de elegir, ver que quiero para mí, que no quiero para mí” y en relación a la igualdad de género respondió:

“No me gusta mucho lo de la igualdad de género. Pero si me parece que los derechos los tenemos todos si somos varones y mujeres. No estoy de acuerdo con lo del vagón diferente para varones y mujeres. Porque el problema hay que atenderlo de raíz. La educación gratuita es para todos, la salud es para todos. Pero un plan trabajar para que no se trabaje no le parece “atacar el problema de raíz” la igualdad es para todos, por eso el Estado debe garantizar trabajo para todos no un plan donde no trabajan” (E2).

Ella dice que el Programa Conectar Igualdad¹⁹ se implementó en todos los niveles del sistema educativo con excepción del Nivel Inicial, considerando que esto fue injusto

¹⁹ El Programa Conectar igualdad fue lanzado en el año 2010 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N° 459/10. La iniciativa estuvo enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino. Se trató de una política de Estado en la que intervinieron la Presidencia de Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicio La Ley Nacional de Educación N° 26.206 instituye el derecho de enseñar y aprender, a la vez que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este Programa nace como respuesta a estos requerimientos.. (Fuente: conectar igualdad que se cita a su vez en : <https://www.educativa.com/blog-articulos/que-es-conectar-igualdad/> consulta realizada el 11/12/2019).

porque tampoco han recibido computadoras las docentes

“Son los derechos que tenemos todos por igual, lo encararía por el lado de los ejemplos, a la educación, a la libertad, a la salud, hubo momentos o circunstancias en las que fueron privados, y que tenemos que luchar por los derechos, buscaría videos (que están buenísimos, en la web, eso también es un derecho y también la buena predisposición de llevar las docentes, allí los chicos pueden ver situaciones injustas que está bien o que está mal. Lo encararía con material, videos, cuentos, etc.” (E3).

Otra entrevistada (E4) cuando le solicité que defina derechos humanos respondió que “derechos hablando de los niños significa disfrutar de los derechos que tienen” y en relación a la igualdad de género, enseguida lo vinculó con la violencia hacia las mujeres, relató su experiencia:

“nosotras hablamos mucho con las madres porque la mayoría de las mamás no trabajan y lo único que tienen es “el plan” (AUH). Y los que trabajan son los hombres. Las madres cuentan y ellas les preguntan también, mujeres muy jovencitas. No te dejes tratar mal, “no le des bolilla”, las tratas como a tus hijas, porque son muy jovencitas, desde ese lugar podés hacer algo. Hay mucha violencia de género y droga” (E4).

La docente sostiene que en el aula trabajan el respeto de ellos/as mismos/as, el cuidado, que las nenas se cuiden, que no se dejen pegar. Las nenas “son más débiles de cuerpo, pero son iguales”. Aquí encuentro un discurso de la “debilidad natural de las niñas”, pero rápidamente la docente aclara que, no obstante esta diferencia, somos todos/as iguales. Que la diferencia es sólo “corporal”.

En relación a este tópico, otra docente entrevistada (E6) sostuvo que “la primera condición para todo ser humano es la libertad. Entonces desde ahí que todos podemos elegir (...) en cuanto a la igualdad de género, es lo mismo”. Para ella:

“los DDHH es algo que es para todos, todos tenemos derecho a la salud, a la educación, al trabajo, muchos derechos, es algo inherente al ser humano (...) Que está bien que los quieran, que los abracen, que está mal que los toquen, que los maltraten. Que valoren el derecho a elegir que quieren hacer, donde quieren estar, etc.” (E6).

Enseguida, vinculó esta pregunta con las docentes de la escuela privada en contraste con la escuela pública y dijo: “que el rol del docente es más valorado en la escuela pública que en la privada”.

Junto con estas concepciones surgieron algunas respuestas más asociadas al

sentido común, por ejemplo: “los derechos humanos los tienen las personas que roban y violan y los chicos no tienen derechos” (E7), o la vinculación de la igualdad a “el puntapié para promover el bienestar” (E8, orientadora educativa) o, en otras palabras, “pienso en igualdad en los ciudadanos, como algo universal” (E8, orientadora social).

Podemos advertir que las docentes entrevistadas no construyen una definición acabada del concepto de derechos humanos e igualdad de género. Lo abordan desde el “sentido común”, lo acercan a los “valores” de solidaridad y respeto. Sin embargo, las docentes que habían asistido a la capacitación de ESI lograban un acercamiento y mayor dominio de esos conceptos. Tal vez no los lograban definir con precisión, pero rápidamente ejemplificaban. Estas docentes comenzaron relacionando derechos humanos con igualdad de género y de allí lo vincularon con ESI.

Influencia/ Capacitación de ESI

Cuando comencé a redactar mi plan de tesis, la ESI recién comenzaba a proyectarse como política pública. La ley (26.150) ya estaba sancionada, pero la implementación, al ser una política pública nacional en educación, fue muy compleja. De hecho, como ya anticipé durante la etapa de observación en salas, las docentes aún no habían recibido la capacitación en este paradigma. Haber observado las prácticas áulicas antes de la implementación de ESI y entrevistar a las docentes después de haber realizado la capacitación fue un aporte muy relevante y adicional al objetivo inicial.

Una de las preguntas a las entrevistadas fue si estas ideas *igualitarias* o *no sexistas* ya las trabajaban en las aulas antes de la capacitación de ESI. Una de ellas (E1) sostuvo que como “justo” ella es muy futbolera, en estas cuestiones “no tenía prejuicios”. Pero que la ESI la cambió, en otras cuestiones que ya estaban como “incorporadas” por ejemplo, lo de separar a las niñas en una fila y a los niños en otra. O comprendió de otro modo el tema de unir los baños, ya que un abuso se puede producir también de un varón a otro varón o de una niña a otra niña. En esto hubo diferencia de criterio con la vice directora, que decía que en el jardín unificar los baños no sería “tan dramático”, pero que en la primaria y secundaria, los baños separados garantizan el cuidado.

Aún la docente que se percibía sin prejuicios, admitió los cambios positivos que tuvo en ella haber realizado la capacitación en ESI. El mensaje que se transmite a niñas

y nenes con la decisión de que conformen una sola fila, parece algo sencillo o sin importancia. Pero justamente es la forma de transmitir desde el ejemplo práctico (desde el lugar que ocupan en la escuela) que todas las personas somos iguales, a partir de eso luego seguirán apareciendo prácticas relacionadas con la igualdad y los derechos humanos.

La docente sostiene que en realidad el “cambio” se va dando también a partir de ellos/as ya que cada vez se animan más “los nenes” a romper el estereotipo. Aquí relató el siguiente ejemplo: ella había decidido dramatizar el cuento de Peter Pan, entonces todas las nenas dijeron que ellas iban a ser Campanita y los nenes Peter Pan. Ella decidió intervenir para decirles que si alguna nena quería ser Peter Pan podía, y que ella misma podía disfrazarse. Con relación a esta respuesta es una práctica que se busca especialmente en ESI, esto es la intervención activa y direccionada de la docente para romper con los estereotipos de género.

En la primera reunión “de padres”, la docente (E1) contó que había hecho una capacitación en educación sexual y que lo iba a trabajar ese año y todas las familias lo tomaron muy bien. Las docentes en general informan en la primera reunión del año, en qué consiste el proyecto del año. Todas las docentes coincidieron que la ley de ESI, les da un amparo legal, con el que poder contar con naturalidad que ESI será un contenido abordado durante el año. Asimismo, lo que advertí en general es que el lenguaje igualitario/inclusivo, en las docentes, aún es más difícil de implementar. Si bien la ESI propone que la manera de dirigirse a las familias como genérico es justamente “familias”, la mayoría de las docentes, sigue dirigiéndose a “los padres” como genérico. Y a “los nenes” como agrupando a las nenas y a los nenes.

Se le preguntó sobre qué le había parecido la capacitación sobre la ESI y respondió que le había “encantado” aunque:

“Mi primera reacción había sido no querer ir, pensando en que eran dos jornadas completas sin ir al jardín y que después me di cuenta de lo productivo que había sido. Portodas las herramientas nuevas que me llevé de la capacitación para trabajar en el aula” (E1).

Asimismo, contó que la ESI le dio muchas herramientas: el año pasado una nena le preguntó cómo nacían los bebés y ella no supo que responderle, “¡hice agua!” dijo enojada. Ahora ya sabe cómo responder porque tiene las herramientas para hacerlo y la

ley que ampara la propuesta pedagógica. La importancia que han destacado todas las docentes de saber realmente a partir del material del cuaderno ESI como responder con conceptos pedagógicos a todas las preguntas vinculadas con el cuerpo, el amor, las relaciones sexuales, es también un gran avance. Niñas y niños, llegan de sus casas con creencias erradas o confusas, la mayoría de las veces porque durante muchos años el sexo y la educación sexual fueron un tabú y de eso “no se hablaba” y si se hablaba, no se hacía muchas veces desde conceptos sustentados científicos. Aprender con esta propuesta, tiene justamente la autoridad científica, que es la que se necesita en el conocimiento.

Otra de las entrevistadas (E2) relató su experiencia con las capacitaciones obligatorias sobre la ESI. En el 2015 tuvieron 3 jornadas presenciales en el horario escolar. A ese curso tenía que ir un plantel de la escuela, una profesora de música, de educación física, docentes, equipo de orientación y directivo/a. Cuando le dijeron que era una capacitación sobre “educación sexual” dijo que no le interesaba. La directora hizo un sorteo, quedó ella y le encantó. La docente sostuvo: “Te abre la cabeza para tratar los temas”. En su percepción, la ESI tiene un marco legal que da amparo y protección a las docentes. A los “padres que dicen, que son chicos, para hablar de estos temas ella entonces, les dice que no, ya que la ley dice que tienen la edad para aprender.” Asimismo, entiende que la ESI no es sólo conceptos vinculados a la sexualidad, sino que también aborda contenidos sobre la prohibición de la discriminación, promueve la igualdad, etc.

De este relato me interesó que la docente puso en valor la importancia de la integralidad de la ESI, que también incluye contenidos vinculados a la protección y defensa de los derechos humanos. Y una vez más, la garantía de que es una ley. El marco legal que ampara a las docentes resultó un fundamento más fuerte aún que el aval científico.

En relación a cómo se organizan las capacitaciones, una docente sostuvo que hay

“convocatorias (obligatorias) o invitaciones (que no son obligatorias). Las convocatorias tienen que venir del ministerio. La directora ha pedido, pero por pedido solo de ella “no le darían bola”, tendrían que ponerse de acuerdo, por ejemplo, todas las directoras, o que “baje” desde la dirección de inicial” (E4).

Aquí justamente destaco la importancia de que la ESI haya sido una capacitación

obligatoria. La entrevistada E5 experimentó la capacitación en ESI y opina que “estos temas se tienen que trabajar desde chicos” y como algo positivo para destacar de esta capacitación mencionó que los ejemplos que se daban para trabajar en el aula le aportaron mucho y se trabajaron muy bien. De todos modos, consideró que hubo situaciones que sintió “exageradas” en la capacitación:

“Por ejemplo, los baños mixtos, es demasiado, porque por una cuestión de cuidado o de protección a lo mejor mientras son chicos es mejor que exista esa separación (nosotras igual en este jardín tenemos desde siempre el baño adentro de la sala y es para nena o nene, o sea que es mixto). Pero, después cuando son más grandes, en la escuela primaria o en la secundaria, es mejor que estén separados por una cuestión de cuidado de las nenas” (E5).

El tema del baño mixto, se “transformó” en “un tema central” cargado de tensiones en la mayoría de las entrevistadas, y puede esperarse para ver cómo se van adaptando en las escuelas con esta decisión de baño “mixto vs. no mixto”. El problema que aparecía en este tema tenía que ver con el cuidado del cuerpo y los abusos sexuales que en todas las escuelas siempre “aparece”. Naturalmente, la entrevista fue un espacio donde hablando del tema de la ESI se “abría” una puerta a que ellas también busquen respuestas que aún no están del todo cerradas.

Por último, las entrevistadas del equipo de orientación (E8) refirieron que las capacitaciones en ESI fueron obligatorias, para todos los niveles, incluido Inicial. Describieron que el trabajo principal es con los estereotipos de género y la deconstrucción de los prejuicios, discutiendo “la idea por ejemplo de que como es nene tiene que jugar a los autos” (E8).

En este sentido es fundamental destacar la importancia de la obligatoriedad de las capacitaciones en ESI porque vienen a cumplir con instrumentos internacionales de protección de derechos humanos que ha asumido el Estado Argentino. Dicha obligatoriedad fue fundante en un nuevo paradigma pedagógico que encontraron las docentes que tuvo oportunidad de entrevistar, aunque varias docentes no querían sumarse a concurrir a la capacitación, y luego de haberla hecho fue un cambio fundamental al momento de incorporar nuevas prácticas igualitarias, para deconstruir prácticas machistas, para estar atentas a las preguntas y poder responder con conceptos sustentados científicamente. Fue el modo de “descubrir” la igualdad de género, la puesta en práctica del ejercicio de la promoción y protección de los derechos humanos.

Las entrevistadas se vieron interpeladas en su trayectoria docente, y asumen que ahora es una etapa donde revisan sus prácticas para adecuarlas a la ESI. Sus prácticas muchas veces se ajustaban a estereotipos sociales de género, como describí en el capítulo de observación. Ahora hasta logran “provocar” a niñas y niños cuando alguien se comporta de un modo ajustado a un estereotipo determinado.

Relación DC – DDHH – Género y Formación Integral

La preocupación sobre esta relación surgió a partir de haber estudiado el DC y de haber realizado el análisis desde un enfoque de derechos humanos.

En relación a si el DC contempla contenidos vinculados a DDHH y género, una docente (E1) sostuvo que “algo contempla”, en relación a “formación social, el respeto por el otro, todo lo del comportamiento “del nene” con relación a los demás y a los valores” pero agregó que el término de “derechos humanos” no lo encuentra presente. De todos modos, narró su experiencia de trabajo en el jardín sobre “derechos del niño”, porque le parece importante que “ellos” tomen conciencia de los derechos que tienen. Mencionó que el año pasado trabajaron valores en lugar de “derechos del niño”, porque había “una movida de la educación para la paz” y agregó “si trabajamos derechos humanos y valores al mismo tiempo también estaría bueno, una cosa no reemplaza a la otra”.

En sintonía, en relación a la presencia de cuestiones sobre género en el DC, la entrevistada E3 sostuvo que no lo recordaba y que eso “puede ser una deficiencia” y que en ese sentido la ESI viene a “complementar” el DC. En el mismo sentido y, marcando las deficiencias del DC, la directora del jardín (E4) sostuvo que:

“los temas de derechos humanos no están muy desarrollados en el diseño. Pero si se encuentra la idea en la lectura, por ejemplo: no encasillar a los niños en los colores, oficios y juguetes (...) La parte de educación sexual tampoco está desarrollada, como trabajarla en las aulas no está desarrollado, ESI viene a marcar una tendencia” (E4).

La directora opina que es “bueno” el DC pero que el tema derechos humanos e igualdad de género no está mencionado especialmente, aunque de la lectura surge una “tendencia” para el trabajo de respeto de los derechos humanos.

“En donde se trata “el juego”, lo que mencionó al principio. Se encuentra muy someramente en la parte del DC de “Información personal y social, ahí se incluye un

poco”. En este apartado dice que niños y niñas pueden jugar libremente, que no hay juegos solo para niños o solo para niñas. También el uso de los colores, el rosa no es solo de niñas. El diseño apunta a la formación integral. El diseño marca una tendencia, más que nada desde lo pedagógico, pero tiene una tendencia que apunta a una educación integral desde la igualdad” (E4)

En este sentido, al ser consultada por la idea de “formación integral²⁰” (en tanto incluiría la perspectiva de género y derechos humanos en la formación inicial) sostuvo que ella cree que es “una formación total de la persona, que incluye lo físico, lo actitudinal, el comportamiento. Como una formación psicológica y física, una formación completa” (E1). Ella cree que en el DC se contempla la idea de formación integral y ante mi pregunta, contesta que los DDHH podrían incluirse en la parte de la “formación personal y social”. En esto coincide también otra de las entrevistadas (E2) quien sostiene que la formación integral debería estar en formación personal y social, pero no lo tiene muy presente. De todos modos, otra informante (E3) sostiene que este diseño “se acercaría más a la formación integral que los anteriores”.

Otra entrevistada (E5) refirió que su inclusión de la educación integral con enfoque de género y derecho la garantiza cuando trabaja con el cuerpo humano, el cuidado del cuerpo y la salud. En este punto, pienso que varias de las docentes han enfocado la

²⁰ El concepto de formación integral, lo interpreto de las leyes provincial de Educación 13.688 donde da un marco general (porque no es objeto de este trabajo profundizar en este concepto), y de la ley nacional que también hace una referencia general a la formación integral. Así en los artículos pertinentes disponen lo siguiente:

Artículo 4° de la ley 13.688:

“La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

la ley 26.206 también consagra a la educación en derechos humanos -como un derecho en si mismo en la ley también menciona a la formación integral en consonancia con lo dispuesto en la ley provincial.

De este modo dispone en cuanto a la formación docente que:

ARTICULO 71.— “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

En definitiva, haciendo una interpretación de la normativa aludida la formación integral, en mi opinión debería incluir las herramientas para los y las niños y niñas puedan tener su proyecto vida basado, además de en la solidaridad, la igualdad libertad en pos de una sociedad más justa e igualitaria. Para completar este concepto, la formación integral debería incluir dentro de las áreas pedagógicas la transversalidad de género y derechos humanos.

educación sexual integral al cuidado del cuerpo, con cierta reducción biologicista, y de prevención fundamentalmente del abuso. Aunque es correcto, en principio, realizar este abordaje, ya que la ESI se propone el cuidado del cuerpo, la intimidad y la prevención del abuso; no se reduce a eso. Es importante, profundizar en estos conceptos, ya que se ha avanzado en la bibliografía, como lo ha destacado Morgade (2012) ESI es una educación para el deseo y el placer.

Asimismo, esta informante expresó que “estaría bueno que DDHH e igualdad sean un área específica. Así tienen un marco, hasta cuando hablan en las reuniones de padres, poder hablar de estos temas” (E5). Aquí me llamó la atención que, si bien es una docente que se mostró en toda la entrevista como promotora del derecho a la igualdad y de la promoción de prácticas igualitarias, rápidamente se refirió a “padres” como generalizador de la palabra inclusiva que destacamos como familias. Pareciera entonces, que existe aún un recorrido en torno a poder continuar las capacitaciones. Así como las prácticas de niños y niñas son fundamentales, la deconstrucción de las docentes en muchas de sus prácticas y discursos no es sencilla. Luego, la docente continuó: “en ESI, al hablar de igualdad, al hablar del respeto a las diferencias es bien marcado en relación a la educación sexual. Debería haber un área más amplia que abarque derechos humanos en general”. En ese sentido mencionó que el enfoque que había tenido la capacitación a la que había asistido era bien definido hacia la educación sexual. Con lo cual, esto corrobora, que la “asignatura” pendiente, justamente es la asignatura derechos humanos y género. Ya que es más amplia y podría contener a la educación sexual integral.

Por último, la entrevistada E7 propuso como fórmula para pensar la formación integral la idea de “la escuela más la familia, como un cuidado educativo acá (refiriéndose al jardín) y como ciudadano en valores la familia”.

En este punto la intención era indagar cómo las docentes percibían antes de la incorporación de la ESI, el DC con el que contaban. Como desarrollé anteriormente, una de las pretensiones de dicho diseño era presentarse atravesado por un enfoque de derechos, y a pesar de algunas debilidades, en términos discursivos lo contempla. Se trata de un Diseño que marcó un hito en la historia de la formación de las docentes de inicial en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la mayoría de las docentes, como ya se mencionó en el capítulo sobre la observación en las salas, incurrieron en prácticas que no se ajustaban a lo esperable desde una educación en la igualdad y sobre todo libre de

estereotipos de género. Más allá de que el DC cuenta con contenidos vinculados a evitar juegos y prácticas estereotipadas, las docentes aún no lo habían incorporado en las prácticas áulicas. Insisto en que la ESI vino a ajustar estas cuestiones y a interpelar especialmente a las docentes en sus prácticas en general y en temas vinculados a derechos humanos y género en particular.

Formación integral en el aula y juegos.

El interés en este tema se vincula a la relevancia de lo que ciertas leyes del derecho interno (mencionadas antes: ley nacional 26.206 y ley provincial 13.688 nominan como formación integral y que en los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos que son los instrumentos o las Observaciones de los Comités internacionales de DDHH mencionados en el capítulo del corpus iuris entienden como educación en y para los derechos humanos. De este modo, brevemente diré que teniendo en cuenta el artículo 29 de la Convención y la Observación general N° 1 (2001), el Comité de los derechos del niño[a] también recomienda que los Estados Partes incluyan la enseñanza de los derechos humanos durante la educación en la primera infancia. Dicha enseñanza debe ser participativa y potenciar las aptitudes de los niños/as, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de formas que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y la evolución de sus facultades. La enseñanza de los derechos humanos a los/as niños/as pequeños/as debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros de atención infantil, en programas de educación en la primera infancia y en otros entornos comunitarios, con los que los/as niños/as pequeños/as puedan identificarse. Entonces se buscó indagar en las entrevistadas si existían puntos de encuentro entre la pretendida educación integral y la educación en y para los derechos humanos y género.

Sobre la experiencia concreta del trabajo áulico de estos temas, una docente (E1) sostuvo que han trabajado “derechos del niño” y ahora empieza un proyecto de ESI. Con relación a la ESI ella hubiera querido hacer una jornada con las familias, porque por más que la ESI dice que a ellas las ampara una ley ella prefiere consensuar. Cuando le pregunté sobre esto, me cuenta que, si bien ellas están amparadas por la ley, que fue un gran avance, porque antes de esta ley, cualquier familiar se acercaba a la escuela “denunciando” que le habían hablado de tal o cual tema que ellos (refiriéndose a las

familias) no autorizaban. Sin embargo, ella destaca que no le interesa enseñar algo a “los nenes” para que después en sus casas les digan lo contrario. Esta reflexión me pareció particularmente importante. En primer lugar, destaco que con la enseñanza por parte de las docentes no es suficiente, en tanto para transformar prácticas arraigadas socialmente (en relación a desigualdades, inequidades y discriminaciones de género y violaciones a derechos humanos) se requieren esfuerzos macro y micro que exceden las aulas. En muchas ocasiones las familias “delegan” toda la “educación” en la escuela. En materia de derechos humanos y género es esencial que la institución educativa y las familias estén cerca porque, así como la capacitación en ESI transformó a cientos de docentes en sus prácticas, también pueden las familias transformarse. Para poder “desarmar” y deconstruir los prejuicios es fundamental trabajarlos con las familias.

Cuando fueron consultadas acerca de práctica concreta de la formación integral con enfoque de derechos y género en el aula, se tendió a focalizar las respuestas en torno a la ESI en primer lugar y a la expresión en la práctica de juegos, en segundo orden. En relación al primero, la entrevistada E2 sostuvo que se “habla” de ESI cuando surge y que ahí es cuando lo trabajan. En arte, por ejemplo, las esculturas, que en general ven desnudos, allí eligen abordarlo. O si algún/a niño/a trae alguna inquietud, cuenta algo, o pregunta, allí aprovecha eso como una oportunidad. Subyace en la charla, que antes de la capacitación en ESI, ella prefería no hablar de estos temas y disimular, en lugar de aprovechar esa duda, inquietud y generar un espacio de aprendizaje. Ahora ese espacio está garantizado por ella, se siente capacitada y protegida por la ley, sabe cómo abordarlo y está tranquila porque existe una ley que la ampara. Y agrega:

“Ellas [por las docentes] toman a ESI como un contenido más que se va a dar en el año cuando ellas consideren, incluso lo plantea en su planificación. Los DDHH también porque lo están trabajando en otras cosas, en el compartir, pedir permiso, dar las gracias, ser solidario/o, etc.” (E2).

En este sentido, otra docente sostiene que aún falta bastante para la inclusión de la perspectiva ESI en la formación:

“Si, pero para mi gusto, poco. Lo de ESI, vino a hacerles tomar conciencia de que falta mucho. Si se implementara realmente como está pensado estaría buenísimo. Se tendría que empezar por los docentes, y la comunidad, y por último los chicos. Después de ESI, te replanteas tu vida, tu formación, tus experiencias, y tu experiencia docente” (E3).

Y en el mismo sentido, marcando un nivel mayor de crítica, otra entrevistada (E6) menciona en relación a la incorporación de los contenidos de la ESI que:

“la mayoría de las docentes no lo trabajan. Ahora hay una suplente “la rara” [la misma informante usa sus manos para hacer ademanes de comillas] que trabaja derechos humanos”.

En vínculo con esta conexión semántica entre formación integral y derechos humanos, la misma docente comentó que su trabajo desde el área de música con perspectiva de DDHH se vincula a:

“valorar las costumbres y culturas de los otros. Acá hay chicos que no son argentinos, y hay que trabajar con culturas de los países hermanos, revalorizamos las otras culturas. Yo busco música y trabajamos con música de esos países también” (E6).

Es interesante porque tanto antes como después esta profesional no refirió un trabajo específico de la perspectiva de género en el aula. Esta respuesta corrobora la hipótesis que se tenía antes de ingresar al campo: las asignaturas música y educación física son materias donde no son tan evidentes los prejuicios ni estereotipos de género, niños y niñas juegan a todas las propuestas de los/las docentes. Para ella la capacitación en ESI no sirvió (estaba enojada con las capacitadoras), y si bien el documento y la propuesta de trabajo es “genial” lo que le disgustó fue la capacitadora.

En esto último que relató la entrevistada, subyacía algo vinculado a cuestiones político partidarias y sostuvo que con otras capacitadoras hubiera sido mejor. De todos modos, pudo separar a las personas que daban las clases, de la herramienta, cuyo contenido es fundamental para lo que venimos estudiando que tiene que ver con la formación integral de niñas y niños en la infancia.

Luego de finalizar esta entrevista quise quedarme con la directora (E4) para seguir profundizando algunos temas. En ese contexto me dijo que, a partir de las realidades de muchas familias de la comunidad de ese jardín, hicieron una capacitación sobre Educación Sexual, antes de comenzar a incluir ESI en las aulas, porque podía haber reticencias. Sin embargo, las familias asistieron casi todas y fue una jornada muy participativa y donde consultaron mucho y se sacaron algunas dudas que tenían. “A las familias les gusta que el jardín las convoque”.

En relación a la cuestión específica de la formación integral en el aula y el vínculo

con los juegos, se les consultó a las entrevistadas acerca de si creen que existen juegos que son propios de niños o propios de niñas. Las respuestas obtenidas fueron variadas. “Cada vez menos. Hay muchos nenes que les gusta jugar en la cocina y muchas nenas que disfrutan de jugar con autitos” (E2). De todos modos, sostuvo que “socialmente sí”: a las espadas y a los autos juegan los varones, pero institucionalmente están tratando de que no, a partir de ESI. Refirió que en las capacitaciones se dio cuenta de que “la primera diferencia la crean ellas”. Los/as primeros/as que dicen que algo es de “nenas” o de “nenes” son las/los docentes. Luego de la capacitación en ESI me dio el ejemplo de que ella a veces le da hojas rosas a todos/as, y los nenes algunos dicen que es de nenas, pero su intervención es justamente decirles que los colores pueden usarlos todos/as, que no hay colores propios de varones o propios de nenas. Otras veces entrega hojas de color celeste a las niñas y rosas a los varones, buscando provocar, para justamente explicar esto último.

Esta entrevista fue de gran valor ya que permitió ver el antes y después de la capacitación en ESI. En la previa, durante las observaciones, la docente ejecutaba intervenciones vinculadas a los estereotipos en los juegos. Hoy se encuentra atravesada, luego de haber podido reflexionar a partir de una capacitación que consideró muy valiosa, ya que en sus palabras definió como que “abrió su cabeza” (E2). Pudo darse cuenta de que en los/las docentes del nivel inicial recae una gran responsabilidad porque, si bien son quienes comienzan a generar actividades estereotipadas, son también quienes pueden generar espacios de libertad de elección, de juegos libres de estereotipos.

Por otro lado, otra entrevistada, la directora del Jardín (E4) sostuvo que la diferencia sexista de juegos:

“en general naturalmente surge pero no debe ser impuesto. O juegos más bruscos o corporales, que creo que es lo natural, lo que surge, es que los varones jueguen a juegos bruscos y las nenas con los bebés, pero creo que no se impone. A veces surge que algún varón quiere jugar con un bebé y los padres no quieren” (E4)

Aquí advierto nuevamente en el discurso la fuerza de la idea de que hay juegos que son “naturalmente para niñas o para niños” (E4). Ante la misma inquietud, otra docente me respondió rápidamente que son temas que trabajan en la sala:

“y surge todo el tiempo. Con los juegos, el respeto, si hay alguien en el baño, la privacidad. Tenemos derecho todos a jugar. Con relación a la igualdad, por ejemplo, si un varón quiere jugar con un bebé, puede hacerlo... o una nena con una pelota, también” (E5).

Es decir, en su relato ante los estereotipos de género en los juegos, rápidamente ejemplificaba incluyendo a niños y niñas a jugar con todos los juegos. Sin embargo, es notable cómo el binarismo rige rápidamente la respuesta. En general, todas las docentes respondían con un ejemplo de un juego o juguete que es asignado desde un estereotipo como masculino (pelota, ladrillos) y luego un juego o juguete asignado como femenino (bebés, sector cocina, peluquería) y “se permite también a los varones”. Claramente es un avance, es importante el avance en este sentido. Pero aún quedan algunos conceptos para trabajar desde las relaciones sociales de género, los estereotipos de género, el binarismo y la diversidad, para poder avanzar y que todos/as/es, jueguen a todo, sin que antes se tenga que aclarar, o ya prejuizar que es una actividad asignada a un género.

Otra docente articuló en su discurso la cuestión de la libertad, los derechos y los juegos, en los siguientes términos:

“jugar es un derecho del niño, educar es el derecho del niño, dejarlo ser, dejarlo expresar, la escuela es un derecho. Todo esto son los derechos humanos (...) Están todos los juegos para que cada uno elija el que quiera” (E7).

Por último, el equipo de orientación del Jardín Juana Manso sostuvo que nunca advirtió “bajadas [de línea] en las aulas de que un juego es para nenas o nenes” y una de ellas manifestó que “veía a nenes con los trajes de princesas sin problemas cualquiera se disfraza y no dan mucha vuelta. El que rompe con esa lógica y se mete es el adulto” (E8).

A modo de reflexión puedo sostener que a través de todos los relatos es posible advertir la transversalidad de los conceptos de DDHH e igualdad de género en el trabajo en las aulas. Que la llamada “formación integral” incluye a los derechos humanos. Que, por supuesto, queda mucho por aprender en docentes, en las familias, en niños y niñas, y quedan prácticas que hay que deconstruir, tarea que atañe a la sociedad en general. El paradigma ESI puso en evidencia de algún modo que estos conceptos son transversales, que siempre surgen, que en cada área de aprendizaje puede aparecer una duda y la respuesta está disponible, es una herramienta importante para avanzar en la tarea. ESI es un documento público, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación, en cumplimiento de una Ley Nacional, que crea el Programa de Educación Sexual Integral, para finalmente cumplir con las obligaciones asumidas en materia de derechos humanos.

Capítulo 5. Cuadernos ESI para el Nivel Inicial.

Análisis desde un enfoque género y de derechos.

5. a) La Educación Sexual Integral: contexto de emergencia y lineamientos curriculares

Para comenzar realizaré una breve contextualización de la implementación de la ESI como propuesta educativa, para luego presentar el análisis desde un enfoque de derechos del Cuaderno ESI para la primera infancia²¹.

La Ley 26.150 que crea el Programa de Educación Sexual Integral fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre del mismo año. Luego de un largo proceso de consultas, discusiones y negociaciones con diferentes actores políticos civiles y religiosos (Cuaderno ESI, 2010, p.11)²². Dicha ley establece que todos/as los/as educandos/as tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Es una ley breve con un conjunto mínimo de principios, y entre ellos, delega en el Poder Ejecutivo la creación del Programa. De este modo, el Ministerio de Educación de la Nación creó una comisión que se encargó

²¹ Serie Cuadernos ESI. Contenidos y propuestas para las aulas. Es un cuadernillo que se realizó desde el Ministerio de Educación de la Nación. Se implementó como política pública, para llevarla adelante, en cumplimiento de la ley de educación sexual integral, se creó un organismo encargado de la capacitación a todas y todos las y los docentes del país. Luego de la capacitación el “insumo” para trabajar en las aulas es el cuadernillo ESI que analizo en este capítulo.

²² Si bien el Cuadernillo en la pág. 11 dice que existió ese acuerdo, es importante destacar las resistencias que hubo y que siguen existiendo desde la Iglesia católica a la implementación de la ESI. El presente trabajo aborda el caso de jardines de gestión pública. Pero es importante destacar que la Iglesia católica aún sigue resistiéndose a la implementación. De hecho la resistencia fue desde el inicio y volvió a tomar impulso luego del tratamiento del proyecto de ley sobre IVE. Luciana Peker dijo: “Desde que terminó el debate en el Senado con el rechazo a la ley de aborto legal, seguro y gratuito, los mismos sectores que hablaban de educación sexual como freno a los embarazos no deseados, con el apoyo del Vaticano y las iglesias evangélicas, empezaron una campaña contra la Educación Sexual Integral: #ConMisHijosNoTeMetas. Ese avance conservador se ve en las calles, en las redes y también en las aulas donde padres enervados intentaron detener clases en curso e impedir el derecho a recibirlas de niños, niñas o adolescentes. Pero la organización que se dio en torno a la demanda por la legalización del aborto también alienta redes de madres y padres que defienden la ESI y en la ciudad de Buenos Aires se alienta la participación de secundarias junto a docentes para garantizar el acceso a esta herramienta fundamental para asegurar la libertad, el disfrute y la integridad de todos los cuerpos.” En <https://www.pagina12.com.ar/152583-con-la-esi-no-se-metan>. Consulta realizada el 5/12/2019.

de llevar adelante las discusiones sectoriales, algunas de las cuales fueron intensas o complicadas políticamente (sobre todo con la Iglesia católica). En el año 2008 se votó la propuesta de lineamientos y se aprobó por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 45/08 29 de mayo de 2008).

De los lineamientos curriculares, interesa sintetizar los contenidos vinculados con la primera infancia. La ley establece el sentido general del Programa ESI mientras que el mencionado documento establece los lineamientos curriculares sobre los cuales, en el marco de sus atribuciones específicas, las diferentes jurisdicciones fundamentarán sus acciones tendientes a dar cumplimiento al artículo 8° de la referida norma. Conforme los arts. 86, y 11 de la ley n° 26.206 de Educación Nacional los objetivos que se establecen en el artículo 3° de la Ley de ESI, los lineamientos responden a los siguientes propósitos formativos:

- “• Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- **Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos** como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo-a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo”.

Específicamente para la Educación Inicial los lineamientos curriculares establecen

que la escuela desarrollará contenidos que apunten a: “a) Conocimiento y exploración del contexto; b) Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; c) Conocimiento y cuidados del cuerpo; d) Desarrollo de comportamientos de autoprotección”.

Otro punto de los lineamientos que interesa al presente trabajo, es el de la “Formación de docentes”. Allí se plantea:

“En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.

El rol protagónico que ocupan los [/as] docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los [/as] docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad. Una estrategia de formación docente que responda a estos criterios contribuirá a garantizar el efectivo cumplimiento de los propósitos establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. A tal fin, dicha formación deberá:

1- Permitir a los [/as] docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula”.

Con relación a este punto, teniendo en cuenta lo observado en las salas y luego lo reconstruido en las entrevistas, es interesante destacar que las docentes, antes de conocer la herramienta de la ESI, actuaban conforme a sus creencias o sus experiencias, con mayor o menor apoyo en bibliografía de referencia o en base al sentido común. En ese marco, la ESI dio respuestas concretas a muchas preguntas que hacían los/as niños/as con fundamentos científicos, metodológicos y pedagógicos, que antes no estaban disponibles para las docentes.

“2- Ofrecer a los [/as] docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales”.

Respecto al tema del sentido común:

“3- Preparar a los [/as] docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado,

disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as”.

Este punto es clave para la idea del disfrute del propio cuerpo, que se ha constituido como un tema “tabú”, no abordado en la escuela, mucho menos en la educación inicial. La ESI viene a dar respuesta en tanto las maestras en las entrevistas seguían destacándola como “fundamental para cuidar el cuerpo”, para “proteger a los niños de los abusos”. Una mirada más de protección que de disfrute. Con el tiempo se transitarán estos temas más temprano que tarde, la herramienta ya está disponible y las docentes la recibieron de la mejor manera.

“4- Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos [/as] los [/as] docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

5- Permitir a los [/as] docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

6- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.

7- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los [/as] docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes. Se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que estos deberán estar en condiciones de enseñar”.

Esta síntesis de los lineamientos curriculares que se desarrollaron en el 2008 para poder implementar la ley de ESI da cuenta de los debates, discusiones y conceptos al calor de los cuales se produjeron los contenidos de los Cuadernos ESI. En este sentido, en el año 2010 se publicó la serie de “Cuadernos ESI”, material producido por el Ministerio de Educación de la Nación²⁴, y en particular, en lo que interesa a este trabajo, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Educación

²⁴ Los cuadernos ESI se proyectaron como un libro por nivel educativo. Así se redactó uno para el nivel inicial, otro para el nivel primario y otro para el nivel secundario. Es uno de los proyectos pedagógicos de mayor vigencia y necesidad de las últimas décadas. Su vigencia se vincula con el modo que propone el trabajo en relación con los cuerpos y las sexualidades: promover sujetos más autónomos y más felices a partir de la perspectiva de género y de derechos humanos. Para el nivel inicial los temas centrales que se abordan son: Conocimiento y cuidados del cuerpo, Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales. Desarrollo de comportamientos de autoprotección, Conocimiento y exploración del contexto.

Inicial. En el siguiente apartado me ocuparé de analizar el Cuaderno ESI para la educación inicial desde un enfoque de derechos.

5.b) ESI “cuadernos para la primera infancia”. Análisis desde un enfoque de derechos.

5.b.1. El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación

En el desarrollo del “Cuaderno ESI para el Nivel inicial” se hace hincapié en la igualdad, promoviendo actividades para niños y niñas sin discriminación alguna. Esto también ocurre en las nociones de interculturalidad y convivencia con otros/as. Algunos de los ejemplos disponibles en la letra del Cuaderno, en relación al estándar de igualdad se encuentran en que, en el detalle de sus fines y objetivos, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 también enuncia aprendizajes vinculados a la Educación Sexual Integral:

- “f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. [...]
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. [...]
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (Art.11).

De este modo, en el Cuaderno ESI se sostiene:

“la Educación Sexual Integral contribuye a cumplir con uno de los objetivos y fines de la política educativa propuestos en la Ley N° 26.206, que establece en su inciso b: “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (Art. 11)” (Cuaderno ESI, 2010, p. 13)

El Cuaderno ESI para el Nivel Inicial resalta:

“En muchas ocasiones, llama la atención cuando los varones se disfrazan con ropa que convencionalmente usan las mujeres y a la inversa, o cuando las niñas y los niños se besan en la boca o se tocan algunas partes del cuerpo (en general, el pene y/o la vulva). Es en estas circunstancias cuando nuestro lugar como docentes se ve conmovido, y no resulta sencillo hallar respuestas a las necesidades que de una u otra manera expresan las chicas y los chicos. El trabajo docente está atravesado por valoraciones y creencias personales, y es importante que las explicitemos para poder brindar respuestas adecuadas sobre la Educación Sexual Integral a los niños y las niñas, sin mirar e interpretar la sexualidad infantil desde la sexualidad adulta. La construcción de la sexualidad se inicia con el nacimiento y se desarrolla durante toda la vida; en cada momento, tiene sus características y formas de expresión propias. En nuestra sociedad, la sexualidad es una temática aún tabú, que no todos y todas las docentes se animan a hacer visible en las salas. En contraposición, la mirada de las chicas y los chicos es espontánea e intenta satisfacer la curiosidad sobre su cuerpo y las relaciones que establecen con otras y otros. Es importante considerar que, seamos conscientes o no, muchas de nuestras prácticas docentes transmiten nuestras propias visiones y

valoraciones vinculadas a la sexualidad: por ejemplo, la forma diferencial en que tratamos a mujeres y varones en el aula, nuestras reacciones o la falta de respuestas ante preguntas vinculadas al tema, el lugar que le damos al cuerpo en los juegos y las actividades que propiciamos, etcétera. Cuando como docentes pensamos en trabajar la Educación Sexual Integral en la sala, se nos plantean algunas preguntas, como las siguientes:

- ¿Desde qué posicionamientos partimos para hablar sobre estos temas con los niños y las niñas?
- ¿Cuáles son los límites de nuestra intervención?
- ¿Cuándo y de qué modos nos ocupamos de la Educación Sexual Integral? "

Con respecto a estas preguntas, como mencionamos anteriormente, en cada intervención sobre Educación Sexual Integral se pone en juego nuestra propia historia personal, nuestras creencias y valores, nuestra formación profesional. Uno de los temores más frecuentes entre los adultos es excederse al brindar información a los niños y las niñas, bajo el supuesto de que esto podría despertar en ellos y ellas impulsos sexuales latentes. Sin embargo, como señalan varios autores, lo que puede provocar el exceso de información es aburrimiento o abandono de la conversación por parte del niño o niña, una vez que ya haya satisfecho su curiosidad. **No debemos pensar, entonces, que la información incita, sino, por el contrario, saber sobre la sexualidad ahorrará a las niñas y a los niños miedos, inhibiciones, traumas y descubrimientos perturbadores.** Por este motivo, el desafío es que seamos capaces de realizar una revisión crítica de nuestros supuestos y posicionamientos, para poder construir un espacio sistemático de saberes desde el cual poder desarrollar la capacidad de acompañamiento, reconocimiento, cuidado y escucha atenta de las niñas y los niños" (Cuadernos ESI, 2010, p. 16/17, el destacado es propio).

Con relación a este pasaje del Cuaderno ESI, es interesante destacar algunas cuestiones. Cuando se refieren a "uno de los temores es excederse a brindar información" pareciera que se trata de información vinculada a temas de "sexualidad" en general. Pero cabe interrogarse si ese "temor" no se replica también al abordar derechos humanos en general y género y derechos de las mujeres. Por eso "el desafío" que plantea este pasaje transcrito en el párrafo anterior se suma al "desafío" de incorporar como tal el estudio de derechos humanos y género. La inclusión de la ESI en los diseños curriculares ha sido un elemento muy importante en la educación y debemos mantenerlo, en cumplimiento de la normativa vigente. Pero, estimo que debería haberse llamado "Derechos humanos", donde se abarcaría "ESI" y otros conceptos adicionales. Aunque dentro de ESI, se contemplen, muchas cuestiones vinculadas a la protección, de los derechos humanos.

Como se viene sosteniendo, los estándares de igualdad y no discriminación son transversales a todo el documento de ESI. Un pasaje interesante de destacar a modo de ejemplo de cómo se corrobora este principio es el siguiente:

"La Ley Nacional N° 26.150 da a la institución educativa un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como agente

educadora, constituye uno de los pilares fundamentales —y no el único— a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias. Es importante que la Educación Sexual Integral sea abordada por el Jardín de Infantes con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre el Jardín, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los niños y las niñas. El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa” (Cuaderno ESI, 2010, p. 19).

II. La ESI desde un enfoque de género

De igual modo que en el análisis realizado en el capítulo 3, al DC del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires, el Cuaderno ESI da cuenta de la transversalización del enfoque de género. Un ejemplo es que se utiliza un lenguaje igualitario, en el que se mencionan los sujetos masculinos y femeninos con miras a visibilizar a las mujeres. Asimismo, se utiliza el generalizador, que a mi entender es el que contempla la diversidad “familias”, en lugar de utilizar el tan arraigado “padres” para aquella pretendida generalización. El “Cuaderno ESI” es uno de los pocos que se ha podido identificar redactado desde un enfoque de género y con un lenguaje género sensible²⁵.

Además de utilizar un lenguaje y gramática ajustada al enfoque de género, también el cuadernillo aporta en dirección a suprimir los estereotipos de género. A continuación, transcribo algunos pasajes del Cuadernillo ESI que sirven a modo de ejemplos:

“La organización de la vida institucional cotidiana. Es importante que los y las docentes prestemos especial atención a aquellas regulaciones y prácticas que, día a día, constituyen la interacción de la vida escolar; que “corramos el velo” y no tomemos como habituales o naturales algunas prácticas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado; que las desnaturalicemos, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje para la Educación Sexual Integral. Nos referimos a los diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido en el Jardín de Infantes. Son muchas las situaciones cotidianas en que esto se pone de manifiesto, por ejemplo: el lenguaje utilizado; el uso de los espacios (lugares más amplios para los varones, “porque necesitan correr y descargar”; lugares más acotados para las niñas, porque “son más tranquilas y calmas”); las formas de agrupamiento habituales (“fila de niños y fila de niñas”); las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres; los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas; el color de los delantales (“cuadrillé rosa para las niñas y cuadrillé celeste para los niños”); los juegos y juguetes a los que juegan unos y otras (“rincón de bloques y autos para varones y rincón de la ‘casita’ para las niñas”) (Cuaderno ESI, 2010, p.18)

“La Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la

²⁵ Me remito, al Capítulo 1 donde analicé el estado de la cuestión y menciono varios documentos donde no se utiliza el lenguaje igualitario.

importancia de la diversidad” (Cuaderno ESI, 2010, p. 25)

Juegos. y estereotipos de género

Una de las prácticas interesantes que se releva en el Cuaderno ESI es la de la sistematización de juegos desde un enfoque de género como propósito pedagógico y de trabajo de diversos contenidos. No sólo no se evidencian los estereotipos de género (niños y niñas podrán jugar a todos los juegos que se propongan), sino que supera esta instancia para promover juegos igualitarios. Es decir, otorga “libertad” de elección para direccionar algunos juegos. Esto fue un hallazgo, porque aún en sociedades donde residen prejuicios con relación a los juegos “naturalizados” como para niñas o niños, resulta importante muchas veces, direccionar o realizar intervenciones en el sentido de garantizar la “real” libertad de elección, o garantizar el “real” acceso de niños y niñas a todos los juegos.

En algunas de las entrevistas que realicé en 2016 se pudo relevar que la mayoría de las docentes utilizan el diseño curricular como herramienta permanente y que los ejemplos y juegos de éste son fundamentales para el trabajo en el aula. Pareciera que con el “Cuaderno ESI” sucederá lo mismo. En este sentido en las entrevistas, todas las docentes afirmaron (con sus particularidades) que la ESI ya formaba parte del DC que ellas ponen en práctica al elaborar el proyecto pedagógico cuando comienza el año.

A partir de dichas entrevistas se pudo advertir que en ese momento se estaban adaptando las y los docentes a esta nueva herramienta que ofrece material propicio para trabajar los contenidos que ya se habían explicado en las capacitaciones. Asimismo referían que las capacitaciones en ESI realizadas en 2015 fueron valiosas e implicó poner en tensión en interpelar la práctica docente dentro de las aulas. Ese proceso “fue muy intenso pero positivo” (E3). Todas las personas entrevistadas así lo destacaron. En las dos escuelas que se tomaron como caso de esta investigación, el Ministerio de Educación provincial se ocupó de comunicarse con la Dirección de la escuela y solicitar la participación de la mayor cantidad posible de docentes (en virtud de que todas no podían concurrir ya que eran tres días seguidos y algunas docentes debían quedarse en las escuelas para cubrir todas las salas y que niños y niñas puedan continuar con sus clases). De igual modo, la cartera de educación provincial solicitaba la asistencia de los/as profesores/as de las diferentes áreas complementarias: música, educación física, y los/as profesionales miembros de los Equipos de orientación. Cuando comenzó el año 2016

muchas, o la mayoría de las entrevistadas habían incorporado a su proyecto anual contenidos de ESI.

Contenido mínimo de cada derecho.

Para analizar este punto se tomó la ley marco que da origen a la Educación Sexual Integral nº 26.150 y la Ley de Educación Nacional nº 26.606. En este sentido es posible mencionar algunos contenidos que garantizan derechos: Conocimiento y cuidado del cuerpo; protección de la intimidad; derecho a la identidad; salud sexual y reproductiva; derecho a la adopción, familias diversas; valoración y respeto por la diversidad cultural, étnica, de género, de ideas; adquisición y afianzamiento de prácticas de higiene y orden, entre otros.

En el acápite del Cuadernillo que se llama “¿Para qué enseñamos?! advertimos el abordaje de varios derechos humanos:

“Los aprendizajes sugeridos en el eje “Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales” se relacionan con aspectos cognitivos; con la posibilidad de aprender a expresar sentimientos y emociones vinculados a la sexualidad; **con la promoción de valores como el amor, la solidaridad, el conocimiento de sí mismo, la resolución de conflictos a través del diálogo**, las habilidades para la toma de decisiones, las habilidades comunicativas y **el pensamiento crítico y creativo**. El desarrollo de estas competencias y habilidades favorecerá en las niñas y los niños el despliegue y **afianzamiento de su real autonomía** y la posibilidad de romper con inhibiciones en la interacción con los otros y otras, ya sean pares y/o docentes” (Cuadernos ESI, 2010: 35, el resaltado es propio).

Luego, ya concretamente el Cuadernillo toma posición frente al tema y dispone lo siguiente:

“El enfoque de derechos, en relación al desarrollo de la Educación Sexual Integral en la Educación Inicial, favorece la construcción de autonomía y responsabilidad en niños y niñas, para vivir plenamente la sexualidad. También brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad educativa para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

El cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas en el Jardín de Infantes implica:

- La generación de vínculos positivos entre los y las docentes y los chicos y las chicas, y la creación de un clima de confianza y escucha.
- La promoción de la participación de los niños y las niñas en la sala y en el Jardín.
- La promoción de igualdad de trato entre varones y mujeres.
- El rechazo a todas las formas de discriminación, burlas, insultos y cualquier otra forma de actitud denigratoria a la persona, por características físicas o de personalidad, culturales, etcétera.

- La generación de condiciones de escucha, contención y articulación intersectorial para asistir a los niños y las niñas ante situaciones de vulneración de derechos o antesituaciones que implican imposibilidad para el ejercicio de sus derechos.
- La promoción de prácticas de autoprotección para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso” (Cuadernos ESI 2010, p. 37).

Con relación al contenido mínimo de derechos, la ESI propone una agenda que incluye los derechos de la convención de los derechos del niño (y de la niña), y también se actualiza tomando como referencia los aportes de los comités de la convención mencionada y del comité CEDAW, que mencioné ya en el análisis del corpus iuris. La ESI es una herramienta que es flexible o permeable a los nuevos aportes que en el sentido de progresividad de derechos de los/as niños/as van realizando los Comités mencionados, o los organismos nacionales o provinciales que realizan en esa perspectiva. La idea de darle al concepto de derecho la entidad que debe tener es fundamental y es lo que intenta retomar el Cuadernillo ESI.

Es importante destacar del cuadernillo ESI que hace hincapié en que las/los docentes tienen que poder transmitir que no se puede desvirtuar el concepto de derechos. Que tal como dice el Cuadernillo “no cualquier Cosa es un derecho”. Entonces están los contenidos de derechos para trabajar en cada nivel educativo. En el presente trabajo observamos el nivel inicial.

En definitiva, un enfoque que se fundamenta en la consideración de las personas como sujeto de derechos fomentará la activa participación de niños y niñas, como así también la de sus familias, en un clima permanente de diálogo que garantice la búsqueda de consenso, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse. Sobre esas tensiones trabaja la ESI como herramienta.

Principio de Universalidad

Al analizar el principio de universalidad respecto al Cuaderno ESI para la educación inicial, es relevante recordar que este principio se vincula directamente con el principio de contenido mínimo de los derechos que se explicó en el acápite anterior. Significa específicamente que el derecho en cuestión se define para toda la población (ONU, 2002:2). Para el análisis de este punto conforme la metodología del enfoque de derechos que se viene desarrollando sí se respeta el principio de universalidad, ya que el “Cuadernillo ESI” es un documento destinado a escuelas de gestión pública y privada de toda la República Argentina, para todos/as los/as docentes y niños/as, por lo que en lo

formal se apunta al cumplimiento del principio.

Aquí también podríamos proyectar la universalidad del siguiente modo: del relevamiento del trabajo de campo y de las entrevistas realizadas, tanto a docentes, como a referentes en la temática se pudo advertir que no es suficiente el trabajo de las/los docentes en materia de ESI, y si lo proyectamos a educación en derechos humanos y género, más aun, debe trabajarse con las familias. No es suficiente el trabajo de estos contenidos sólo desde la escuela, cuando en los hogares podrían existir mensajes contrarios. En este sentido, se ha advertido a través de entrevistas que las docentes referían que dan libertad a niños y niñas para jugar con lo que deseen y han recibido padres que se han quejado porque “su hijo jugó con un bebé y eso es de nenas”.

De hecho el Cuadernillo propone lo siguiente (tomaré algunos pasajes a modo de ejemplos):

“[La] construcción de estos consensos será, seguramente, una tarea compleja y no exenta de tensiones. El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral y las familias deben acompañar este proceso. En este camino, es importante “invitar a las familias a ser partícipes”. Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, será propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. Estos talleres podrían constituirse en espacios que permitan a los miembros de la comunidad educativa reflexionar en forma conjunta sobre los roles de la familia y del Jardín en lo que hace a la transmisión cultural de los temas relativos a la Educación Sexual Integral. Las familias suelen ser permeables cuando se las convoca por estos temas” (Cuadernos ESI, 2010, p. 19).

Es posible vincular esta cita del Cuaderno con varias entrevistas donde las docentes (comenzando por las directoras) manifestaron la importancia de informar primero a las familias de la existencia de la ESI, y luego realizar encuentros con ellas para poder abordar temas específicos.

“Finalmente, les proponemos que los contenidos de este material se articulen con las experiencias que muchos de ustedes vienen realizando: proyectos, unidades didácticas, trayectos impulsados por los Jardines de Infantes, por las distintas jurisdicciones, acciones articuladas con las familias y con otros sectores del ámbito público y de la sociedad civil, tareas cotidianas con otros docentes. Y también esperamos que este sencillo material contribuya, entre otros, a un intercambio genuino entre colegas” (Cuadernos ESI, 2010, p. 15).

La cita anterior es un ejemplo de los objetivos que introdujo la ESI como política pública de cómo llegar desde las escuelas hasta las familias y la sociedad civil.

Progresividad y no regresividad

Cada una de las políticas públicas tiene que impregnarse del principio de progresividad para cumplir con el enfoque de derechos humanos. Siempre el horizonte es aumentar la tutela, profundizar los derechos, no restringirlos. El avance que ha tenido la ESI para todos los niveles educativos en cuanto a la norma sancionada no tiene precedentes y, sin embargo, el gran problema ha sido la implementación. Justo en los dos casos que estudié para esta tesis en el jardín cuyo índice de vulnerabilidad es bajo la implementación fue exitosa. En el otro fue más difícil. La directora relató que, si bien hubo una capacitación obligatoria del Ministerio, no todas las docentes del jardín asistieron. Existe de hecho una militancia de varios sectores de la sociedad civil y docentes que exigen su implementación. Además de esta cuestión se podría haber propiciado una asignatura Derechos Humanos donde la ESI se incluya (ya que ESI es un contenido de derechos humanos, y no a la inversa). Pareciera que la ESI fuera una “excusa” también para abordar derechos humanos e igualdad de género. Se podría, para ajustarse a la progresividad y no regresividad, transformar la ESI en parte de los contenidos de una asignatura más abarcativa que sea Derechos Humanos e igualdad de género.

Producir información pública

Otro principio transversal para los derechos se concentra en el acceso a la información en tanto la divulgación de información en una sociedad democrática habilita a los/as ciudadanos/as a controlar las acciones de gobernantes a quienes ha confiado la protección de sus intereses. Se deriva de ello que existe una obligación positiva del Estado de brindar esa información a todas las personas, especialmente cuando se encuentra en su poder y no existen otros medios para acceder a ella. Como sostiene Laura Pautassi (2010):

“En el campo de las políticas públicas, la producción y el acceso a la información constituyen un insumo fundamental para el inicio del diseño de cualquier política, pero también para el proceso de monitoreo y evaluación de la misma. En otros términos, es imposible pensar en formular una política sin el acceso a información de calidad y de manera suficiente ya que sin datos empíricos no se puede conocer fehacientemente sobre cuál situación o campo busca actuar la futura política. Pero además de la etapa diagnóstica previa a la formulación de una política, la información es fundamental para todo el proceso de implementación y para la evaluación o medición del impacto de la política” (p.55)

El Estado debe informar, relevar información y garantizar el acceso a ella. El

Estado tiene el deber de dar la información que se le pide y hay mucha jurisprudencia que lo ampara, si niega la información es un mal estándar en materia de derechos humanos. Con relación a este punto, se garantiza la producción de la información pública, ya que los Cuadernos de ESI para todos los niveles educativos están publicados en internet en la página web del Ministerio de Educación de la Nación, donde se puede acceder libremente²⁶.

Participación social en el diseño de la política pública.

Este principio medular como sostiene Pautassi (2010):

“[El principio] de participación puede ser precisado por su vinculación con el ejercicio de determinados derechos civiles y políticos, y en especial con las definiciones sobre el contenido y alcance de algunos de estos derechos en las instancias de protección internacional de derechos humanos. Particularmente refiere a la responsabilidad que le compete al Estado en la promoción de la igualdad material, tanto a nivel del diseño de políticas públicas, como también en la promoción de instancias de cambio cultural y político para consolidar la igualdad efectiva de varones y mujeres, de personas pertenecientes a pueblos originarios y diversas etnias, la igualdad entre personas activas en el mercado de trabajo y los desempleados, la igualdad entre quienes se encuentran en situación de pobreza y quienes no, el acceso a los servicios sociales como para asalariados formales. Es decir, el empoderamiento permite a todos los habitantes en general, y no solo a quienes se considera como grupo vulnerable o desaventajado, influir en los grandes sistemas que afectan su vida y no ser destinatarios finales de políticas que en muchos casos pueden ser ajenas a sus demandas o intereses” (p. 62)

Con relación a este punto se destaca la metodología utilizada para el desarrollo del documento “Cuadernos ESI” en el marco del cumplimiento de las políticas educativas que promueve la ley 26.150 de ESI. La elaboración fue a través de un trabajo interdisciplinario de varias personas especializadas y de trayectoria académica en temas de educación inicial, género, pedagogía, entre otras áreas. Por otro lado, también hubo equidad en el equipo en términos de género, simplemente por incluir entre sus miembros tanto a expertos como expertas en las áreas de trabajo.

Asimismo, es fundamental el punto 3 del Cuaderno titulado: “El jardín, las familias y la comunidad” en el que se incluye la participación de la sociedad civil y de las familias que interesan al enfoque de derechos humanos. En este sentido, citamos algunos pasajes interesantes que me llevaron a esta conclusión:

²⁶El Cuadernillo ESI para nivel inicial se encuentra disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

“La Ley Nacional N° 26.150 da a la institución educativa un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como agente educadora, constituye uno de los pilares fundamentales —y no el único— a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias. Es importante que la Educación Sexual Integral sea abordada por el Jardín de Infantes con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre el Jardín, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los niños y las niñas. El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. La construcción de estos consensos será, seguramente, una tarea compleja y no exenta de tensiones. El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral y las familias deben acompañar este proceso. En este camino, es importante “invitar a las familias a ser partícipes”. Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, será propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. Estos talleres podrían constituirse en espacios que permitan a los miembros de la comunidad educativa reflexionar en forma conjunta sobre los roles de la familia y del Jardín en lo que hace a la transmisión cultural de los temas relativos a la Educación Sexual Integral. Las familias suelen ser permeables cuando se las convoca por estos temas. Para que dos instancias se articulen, hace falta que tengan intereses comunes. En este sentido, la Educación Sexual Integral puede convertirse en un puente para acercar familias y escuelas. Pocos intereses comunes son tan genuinos como los que alrededor de los ejes de la Educación Sexual Integral se despliegan: acompañar y orientar en su desarrollo integral a niñas y niños” (Cuadernos ESI, 2010, p. 19).

Lo interesante en relación a este pasaje es que luego, en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo a las docentes que habían recibido la capacitación, coincidían en que las familias eran en general receptivas a la hora de hablar de temas vinculados a la ESI. Esto en la mayoría de los casos, vale hacer esta aclaración, en virtud de que en algunos casos ha habido sobre todo padres (varones) que habían llegado al jardín con “el reclamo” de que no querían que su hijo (varón) juegue con bebés.

El momento histórico en que se elaboró el Programa de ESI, fue el momento en que se decidió desde la política pública darle contenido de derechos humanos y género a todos los niveles educativos, y en lo que particularmente interesa al presente trabajo, el Nivel Inicial. Es por ello que el Cuaderno ESI para la educación sexual integral está cuidadosamente elaborado desde una perspectiva de derechos y género, tal y como lo desarrollé en cada eje de análisis del enfoque de derechos.

Reflexiones finales

La presente tesis propuso atravesar documentos de política pública y experiencias prácticas de educación inicial a partir de la lente de los estándares y principios de los derechos humanos, con enfoque de género. El propósito final fue conocer de qué modo esta política general de educación inicial está atravesada por estos principios y los garantiza. El objetivo principal fue analizar, desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en el nivel inicial en dos jardines de la ciudad de La Plata.

En el mismo marco y a modo de aporte cognoscitivo, se analizaron dos documentos claves a partir del enfoque de derechos humanos: el diseño curricular de nivel inicial y el Cuadernillo ESI. ¿De qué modo esos contenidos formales se tradujeron en prácticas concretas de las docentes de los dos jardines de nivel inicial? (en las entrevistas las docentes informaron un cambio a partir de las capacitaciones en ESI, por ejemplo).

Desde el enfoque de género y derechos humanos planteado, los argumentos presentados a lo largo del análisis muestran los límites a los que ha llegado la política pública, tanto como estrategia para mejorar las prácticas educativas, como también como mecanismo que permite la inclusión social. Se ha podido advertir el grado de institucionalidad que estas prácticas han alcanzado durante los años 2011/2015. A su vez, la alternancia política transita por otros carriles, sin que haya una dinámica de integración y mucho menos de interdependencia funcional. Si bien he podido circunscribir los límites y el carácter integral de las políticas públicas aplicadas por una década, en particular en mi caso, analizando sólo un aspecto de todas las políticas. Como dije, mi trabajo solo se circunscribió al análisis desde un enfoque de derechos y de género de la política pública educativa para el nivel inicial, y dentro de este tema analicé tres cuestiones: el Diseño curricular, le ESI y una experiencia práctica que es la de los jardines. Aún quedan por resolver numerosos dilemas inherentes a la definición de un modelo de desarrollo acorde con el paradigma de los derechos humanos.

Para poder pensar en políticas de largo plazo respetuosas de los derechos humanos y de la diversidad, resulta necesario comenzar desde la educación en la primera

infancia, de modo que, a partir del debate intergeneracional e intrafamiliar, en el futuro sean ellos/as quienes interpelen a sus familias. Este mecanismo se activa desde la implementación de la ESI, gracias a la cual los/as niños/as aprenden en el marco de los derechos humanos y la diversidad, transmiten sus aprendizajes a sus familias y los/as docentes se sienten amparados/as legalmente para el cambio de paradigmas.

En definitiva, comenzar por el uso del lenguaje igualitario dentro de las instituciones escolares, como expuse al iniciar el trabajo, es el fundamento del principio de la transformación. El lenguaje participa en la distribución de poder en una sociedad. Si no nombramos a las niñas desde su primera infancia, va a ser más difícil que puedan “aspirar” a ciertos lugares de poder. El lenguaje sexista se produce cuando al distinguir entre niños y niñas se valora a una de las partes sobre la otra, generando jerarquización y exclusión. Si se pretende generalizar desde el lenguaje al dirigirse a las niñas y los niños como “nenes”, las niñas están invisibilizadas. Las niñas también cuentan, las niñas son más de la mitad de la población total de la niñez, razón por la cual deben ser nombradas y tenidas en cuenta a la hora de escucharlas. Las mujeres cuentan, las niñas también, ¡y cuánto tienen para decirnos!

Para el abordaje de mi trabajo presenté un estado de la cuestión conformado por:

- a) los estudios realizados por el IIDH: donde pude observar un primer acercamiento al estado del arte, las áreas de vacancia y de posibles aportes al campo, junto con el reconocimiento de contribuciones y avances sobre el tema. Por una cuestión cronológica, política e ideológica, el principal aporte de mi trabajo está relacionado con el área de vacancia encontrada que tiene que ver con el enfoque: la interrelación entre la perspectiva de género y la de derechos humanos para pensar las prácticas áulicas, la necesidad del uso del lenguaje inclusivo, la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género, y la importancia del Diseño curricular y la ESI desde el enfoque de género y derechos.
- b) Los aportes académicos desde las ciencias sociales: donde presenté la lectura crítica de varios trabajos, marcando aportes y áreas de vacancia para elaborar mi propia tesis. A partir del análisis de los trabajos académicos pude advertir que existe un emergente campo de estudios al respecto de la implementación de la Ley que articula la educación sexual, pero que aún hay vacancia en torno a las dimensiones de análisis que incorporo: derechos humanos y enfoque de

género de manera transversal a todo el diseño curricular y nivel inicial, principalmente. El mencionado estado de la cuestión me permitió el cruce de las dimensiones de análisis y en el estudio de los casos radica el aporte de esta tesis.

- c) Análisis del corpus iuris: el objetivo del mencionado apartado fue analizar los instrumentos de derechos humanos que han establecido diversos compromisos y postulados en lo que concierne a la educación. En particular, describí algunas referencias a la adopción del enfoque de género y derechos humanos en la garantía del derecho a la educación. El corpus de derechos humanos se centra en temáticas generales en torno a la educación y el género y se refiere en algunos instrumentos al derecho a una educación libre de estereotipos. Pude advertir en el análisis que, aunque resulte anacrónico, es destacable que la concepción genérica que comparte este corpus es binaria y que tiende a esencializar a las mujeres en una “mujer”, lo que desconoce la diversidad interna al colectivo femenino. Luego en el análisis del campo me propuse establecer algunos puentes entre este corpus y lo que sucedía en el caso analizado.

En definitiva, en el capítulo 1 ubiqué a la tesis en el campo de estudios y de conocimiento actual sobre la educación inicial, género y derechos humanos. En el segundo capítulo presenté el marco teórico, con el propósito de situar históricamente el tema de estudio: la educación en y para los derechos humanos, el enfoque de género y su consagración legal. La idea fue presentar la caja de herramientas teórica-metodológica con la cual analizar las fuentes primarias y secundarias de este trabajo: el diseño curricular de inicial para el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires (capítulo 3), las prácticas y representaciones áulicas de un grupo de docentes de los jardines de infantes de la ciudad de La Plata, obtenidas a través de observaciones y entrevistas (capítulo 4), y finalmente el Cuadernillo ESI para la primera infancia (capítulo 5).

En el capítulo 3 el análisis realizado desde una perspectiva de derechos humanos del DC presenta resultados ambivalentes. Si bien en general una primera lectura indicaría que el documento se presenta como un instrumento de política pública que garantiza/respeto/asume los derechos humanos, cuando se realiza un estudio minucioso del mismo se evidencian algunas incoherencias y falencias. Tales como la de utilizar el pretendido generalizador masculino en su lenguaje (“padres”, “niños”, “el docente”) y sin embargo a veces incluir a las niñas y las familias, marcando una coexistencia de

tendencias en su escritura. Asimismo, se debe destacar que, en cuestiones como igualdad y no discriminación, principio de universalidad, progresividad y no regresividad, y la producción de información pública en el diseño de la política pública, se trata de principios del enfoque de derechos humanos que se advierten garantizados parcial o completamente desde lo formal. Siendo un permanente desafío la implementación en la práctica para no quedarse en una “retórica de derechos”. En ese marco, es de fundamental interés que, si bien los contenidos detentan cierto enfoque de derechos humanos, resultaría esencial que el diseño contemple un área específica destinada a derechos humanos. De este modo se podrían abordar conceptos primordiales que luego se integrarían desde las diferentes asignaturas en esa perspectiva. Encontraríamos que podemos hablar de derechos humanos y luego en las diferentes áreas mencionar ejemplos de los mismos. El análisis del DC aquí presentado, fue realizado antes de que se implementara la ESI; y, como vimos, el nuevo paradigma que trae dicha ley viene a saldar varias cuestiones que puse aquí en tensión, y que las docentes destacan, problematizan y ponen en práctica.

En el capítulo 4 analizo las prácticas y representaciones áulicas del caso elegido, obtenido a través de observaciones en las salas de los jardines y entrevistas. A partir de todos los relatos es posible advertir la transversalidad de los conceptos de DDHH e igualdad de género en el trabajo en las aulas. Que la llamada “formación integral” incluya los derechos humanos.

Es importante tener en cuenta que antes de comenzar con las entrevistas, durante la observación en los jardines, pude percibir a lo largo del recorrido de la presente investigación, que en muchos casos la educación en derechos humanos y género está presente en las ideas, en los discursos, en la cartelera de las instituciones, pero existe un gran déficit en las prácticas dentro de las aulas. Las docentes pueden “recitar” los derechos de niños, niñas y adolescentes, pero después no pueden traducirlo a sus propias prácticas. No se ubican ellas como agentes que con sus prácticas pueden facilitar u obstaculizar el ejercicio de un derecho humano. Hay una disociación entre lo formal y la práctica.

Por supuesto, queda mucho por aprender en docentes, en las familias, en niños y niñas, y quedan prácticas que hay que deconstruir, tarea que atañe a la sociedad en general. El paradigma ESI puso en evidencia de algún modo que estos conceptos son transversales, que siempre surgen, que en cada área de aprendizaje puede aparecer una

duda y la respuesta está disponible, es una herramienta importante para avanzar en la tarea. ESI es un documento público, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación, en cumplimiento de una Ley Nacional, que crea el Programa de Educación Sexual Integral, para finalmente cumplir con las obligaciones asumidas internacionalmente en materia de derechos humanos.

Esta reflexión me llevó al análisis (en el capítulo 5) del Cuaderno ESI para el nivel inicial desde un enfoque de género y de derechos. El análisis realizado desde una perspectiva de derechos humanos del Cuaderno ESI para la Educación Inicial pone en evidencia que el desarrollo de esta política en particular se ha ajustado al enfoque. La comparación del análisis realizado entre el DC de inicial de la Provincia de Buenos Aires con el análisis del cuaderno ESI puso en evidencia la progresividad en materia de derechos humanos y género en la bibliografía con la que cuentan las docentes para abordar los contenidos curriculares. Si bien ambos trabajos tienen objetivos diferentes, tienen como denominador común que son bibliografía obligatoria para el nivel inicial. Como mencionaron todas las docentes, ESI es complementario del Diseño curricular.

En este caso, parecería que no se han quedado en una “retórica de derechos”. La política pública en el 2012/2014 se fue implementando gradualmente y eso se corroboró en los casos de estudio del presente trabajo. Las docentes, como fui mencionando en las entrevistas, dieron cuenta de cómo se fue implementando a través de las capacitaciones y luego ya con el Cuaderno ESI se agrega como si fuera “un capítulo” más del Diseño curricular de inicial. Esta afirmación puedo hacerla en este caso en particular que fue el objeto de mi análisis. También esto evidencia cómo una bajada concreta de ciertos contenidos es una herramienta fundamental para las y los docentes. Esta fue la experiencia de dos jardines de la ciudad de La Plata. Quiero decir con esto, volviendo un poco a la observación previa de las entrevistas, como mencioné antes, si bien existía un déficit en las aulas al momento de trabajar con enfoque de género, esto se fue modificando con la implementación de la ESI.

Justamente mi propuesta es que ya desde la primera infancia se estudie derechos humanos y género como asignatura y de manera transversal a todo el Diseño curricular. Esta idea constituye, desde mi opinión, la formación integral. Obviamente es un objetivo de máxima, ya que como se está evidenciando a través del presente trabajo, ESI es una herramienta que incluye contenidos vinculados a la promoción, protección y defensa de los derechos humanos y la igualdad de género.

La inclusión de la ESI en los diseños curriculares ha sido un elemento muy importante en la educación y debemos mantenerlo, en cumplimiento de la normativa vigente. Y no solo por cumplir un imperativo legal, los resultados de su puesta en marcha justifican su continuidad y profundización. Pero, estimo que debería haberse llamado “Derechos humanos”, donde se abarcaría “ESI” y otros conceptos adicionales, que quedarán como vacancia para futuros trabajos. Aunque dentro de ESI, se contemplen, muchas cuestiones vinculadas a la protección, de los derechos humanos.

Para finalizar, la estrategia principal fue escuchar a las docentes, y escuchar a las niñas desde la observación. Como militante feminista tengo el convencimiento de que las mujeres tienen mucho para decir siempre, y en este trabajo en particular pudieron decir, hablar, reflexionar a través de las entrevistas, construir a partir del análisis del impacto que tuvo en ellas la capacitación en ESI. “Ellas mismas cuentan su historia y la de la sociedad a la que pertenecen y contribuyen” (Díaz Martínez: 2015. p.19). Las niñas contaron mientras yo las observaba. Las niñas interpelaban. Las mujeres cuentan, (además) porque son más de la mitad de la población mundial, las niñas también. Ese es el mundo igualitario que buscamos desde el feminismo.

Anexo metodológico

La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo que se ha llevado a cabo a partir del estudio de un caso (Burijovich, 2001). El objetivo principal fue analizar, desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en el nivel inicial en dos escuelas de la ciudad de La Plata. En el mismo marco y a modo de aporte cognoscitivo, se analizaron dos documentos claves a partir de los principios de DDHH: el diseño curricular de nivel inicial y el Cuadernillo ESI.

Entre los objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Analizar los contenidos del diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires desde un enfoque de género y derechos humanos. Para esto, primero tomé contacto con un informante clave de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. A través de dos entrevistas y luego vía mail, fui consultando cuestiones vinculadas al contenido curricular y cómo se formaban las docentes. Allí fue que me proveyó del Diseño curricular vigente que estudié desde un enfoque de derechos antes de acercarme al estudio de campo.
- Identificar en qué área/s de los contenidos curriculares se incluyen (o se especifican) o no, contenidos relacionados a derechos humanos e igualdad de género. Para esto realicé el estudio pormenorizado del DC desde el enfoque de género.
- Indagar cómo se traducen los contenidos curriculares en relación a la educación en derechos humanos e igualdad de género en las prácticas educativas en el nivel inicial. Este objetivo lo cumplí a partir de la observación en salas.
- Conocer la perspectiva de los actores vinculados al nivel inicial acerca de lo que implican las prácticas educativas con relación al enfoque de derechos humanos e igualdad de género. Este objetivo fue concretado a través de las entrevistas a las docentes y a las directoras de cada jardín.
- Indagar acerca del trabajo dentro del aula vinculado a los juegos y los roles de

niños y niñas en las propuestas lúdicas del/ la docente a cargo. Identificar si las mismas tienen un enfoque de género. Este objetivo ya fue concretado con el estudio del Cuaderno de Educación Sexual Integral para la educación inicial.

El enfoque metodológico cualitativo implicó la puesta en práctica de dos técnicas de producción de datos: la observación con distintos grados de participación y la entrevista semiestructurada.

“Cierta información puede obtenerse sólo parcialmente a través de la observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas, criterios de adscripción y clasificación, entre otros. Si bien advertimos que no es conveniente caer en simplificaciones, la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores [y las actrices]. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador [y la investigadora] puede alcanzarse a través de la entrevista. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación” (Guber, 2009, p. 203).

La estrategia principal fue escuchar a las docentes, para que, de este modo, en términos de Díaz Martínez (2015) aparezcan

“sus «cuentos», sus narrativas, lo que cuentan las mujeres (contaremos con el punto de vista y la experiencia de las mujeres en relación al fenómeno en estudio) y, por último, aparecerá como resultado un análisis social menos sesgado que aquel que no percibe la potencial diferencia social entre mujeres y varones de un mismo grupo social y aún de grupos de mujeres entre sí. Produciremos así una ciencia social más ajustada a su objeto real, una ciencia en la que las mujeres cuentan. Ellas mismas cuentan su historia y la de la sociedad a la que pertenecen y contribuyen” (p.19).

No se trató solo interpretar discursos sino inscribirlos en una realidad particular, compleja y desde un enfoque de género.

Como hipótesis de la presente investigación, se propuso pensar que el diseño curricular para el nivel inicial en la provincia de Buenos Aires contempla contenidos transversales vinculados a los derechos humanos e igualdad de género, los que no se han incorporado en las prácticas áulicas. Las razones que obedecen a la omisión se vinculan con la falta de conocimiento y compromiso por parte de los equipos docentes de dichos contenidos, sumados a los estereotipos y conceptos sexistas que refuerzan la reproducción de viejas prácticas e impiden la incorporación de los procesos de cambio. Asimismo, no existen pautas institucionales claras o voluntad política que lidere, tanto a nivel de las autoridades jurisdiccionales como al interior de los establecimientos

educativos el proceso transformador que implica la transversalidad. Finalmente, no se ha avanzado en la implementación de leyes nacionales, como la ley de ESI y se visualiza por las propias docentes como “otro contenido” al contenido básico curricular.

Para el desarrollo de la investigación llevé a cabo un relevamiento bibliográfico con el objetivo de dar cuenta de los conceptos y categorías de análisis, y realicé un análisis de las leyes y normativas existentes a nivel provincial, nacional e internacional. El trabajo de campo lo abordé durante todo el año 2013 (cuando realicé la observación participante dentro de los jardines de infantes) y el año 2016 (cuando hice las entrevistas a las docentes, directivos y otras personas de interés).

Para el abordaje de la segunda parte llevé a cabo un trabajo de campo, cuyo marco elegido para su desarrollo se configura en dos escuelas de nivel inicial de la ciudad de La Plata. La selección de las escuelas fue en virtud de un listado solicitado a la entonces Directora Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (en adelante DGCyE). Luego de una entrevista realizada el día 10 de febrero de 2013, la directora del área me envió el listado de jardines (que se adjuntan al presente) en los que se podría solicitar el acceso para la investigación de campo. Este listado se realizó de acuerdo al índice de vulnerabilidad social (IVS).

Los datos fueron producidos en tres etapas de trabajo de campo. Siguiendo a Guber, el trabajo de campo, como las demás instancias de investigación, tiene una fase de preparación, una de desarrollo y una de cierre.

En este sentido, considero una primera etapa, preliminar, desde diciembre de 2012 hasta abril del año 2013. En ese período entrevisté a cinco personas, en principio tomé contacto con un informante clave, funcionario entonces de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, el 20 de diciembre de 2012, quien me contactó con las funcionarias encargadas de las escuelas de gestión pública y privada respectivamente. Con la primera de ellas no llegué a la instancia de entrevista presencial, en virtud de que luego de retirados llamados telefónicos y correos electrónicos no hubo modo de conseguir autorización para acceder a realizar observaciones dentro de las escuelas de gestión privada. Luego sí, tuve oportunidad de entrevistar al Equipo de la Dirección Provincial de Educación Inicial, donde expliqué en qué consistiría el trabajo de campo para obtener las autorizaciones, que luego fueron otorgadas para el ingreso a las instituciones. La autorización para poder ingresar a los jardines demoró seis meses

aproximadamente. La cantidad de establecimientos observados fueron dos.

Para la observación en los jardines de infantes tomé como elementos facilitadores de la evaluación: las carteleras confeccionadas por las docentes y se construyeron crónicas sobre lo observado. También llevé a cabo entrevistas a funcionarios provinciales, profesionales vinculados con la temática, docentes, profesionales que conforman los denominados equipos de orientación escolar y directoras de ambos jardines. Claro está que he considerado a los informantes/ interlocutores del trabajo de campo como sujetos constructores de la realidad social y cultural, objeto de determinaciones estructurales, ubicado/a en una determinada posición social, participe de un momento histórico singular. Las entrevistas fueron semi – estructuradas, es decir con una serie de ejes establecidos previamente que direccionaron las mismas. Se han construido estos ejes comunes a todos los entrevistados/as para que sea posible efectuar la comparación y el análisis.

Esta etapa fue de carácter exploratorio y general, en la que realicé un acercamiento al campo. Tuve en cuenta como unidad de análisis, (los/las actores/as o sujetos de la investigación) a las docentes y directivas de las dos escuelas seleccionadas. Y la unidad de estudio los dos jardines en virtud del IVS. Las entrevistas de esta etapa fueron entonces a: un funcionario, tres funcionarias y un equipo técnico de la DGCyE, tres directoras de jardines de infantes, dos docentes del nivel inicial.

Los criterios que he considerado para la selección de la muestra fueron varios. En principio la idea fue realizar un estudio comparado entre escuelas de gestión pública y de gestión privada, pero como mencioné anteriormente esto no pudo ser, porque no logré ningún tipo de autorización, a pesar de la insistencia. Luego de muchos intentos frustrados me convencí de la gran importancia de realizar el estudio en las escuelas de gestión pública. Una vez decidido esto último consideré elegir dos instituciones opuestas en el IVS, es decir una con un índice bajo y otra con un índice alto de vulnerabilidad social. Estos dos jardines, son representativos de este universo. Otro de los criterios es la pertenencia regional, ya que ambos pertenecen al mismo distrito (La Plata), lugar de residencia de la investigadora.

En el trabajo denominaré a las instituciones, y a las personas entrevistadas y observadas con nombres de fantasía con motivo de evitar que la información pueda asociarse a persona determinada o determinable. Elegí los siguientes nombres para los jardines: “Juana Azurduy” (cuyo IVS es bajo) y “Juana Manso” (cuyo IVS es alto). La idea

de elegir estos nombres, fue poder poner de manifiesto que la gran mayoría de los jardines de infantes tienen nombres de varones, invisibilizando a las mujeres que han hecho historia.

Dinámica general: la entrevista en la investigación

“Por dinámica general entendemos el proceso gradual por el cual el [l/a] investigador [a] va incorporando información en sucesivas etapas de su trabajo de campo. Dentro de este proceso pueden identificarse dos grandes momentos, uno de apertura y otro de focalización y profundización. En el trabajo de campo antropológico la entrevista se desarrolla como parte indisoluble del conjunto de actividades que tienen lugar en la observación participante. Una entrevista puede consistir en un saludo de paso, con una breve indicación acerca de algo que acaba de suceder; en un encuentro informal para tomar mate y hablar “de bueyes perdidos”, o en un encuentro concertado para conversar sobre tal o cual tema. No hay un orden preestablecido dentro de estas modalidades. Al comenzar el trabajo de campo, las dos primeras suelen ser más frecuentes si el contacto con los [as] informantes se opera en el campo mismo, especialmente durante la coresidencia. La entrevista formal puede ser adecuada si se ha contactado a un informante a través de un tercero, explicándole que quisiéramos conversar con él [e/ella] sobre algún tema en particular” (Guber, 2009, p. 219/220)

En el trabajo de campo, el primer acercamiento fue a través de un funcionario de la Dirección General de Escuelas que elegí como informante clave, a quien se le realizó una entrevista desestructurada (o en términos de Guber (2009), un encuentro informal). Allí le expliqué la idea de la investigación y se tramitaron las autorizaciones pertinentes para ingresar a las dos instituciones seleccionadas a realizar primero el trabajo de observación en las salas y luego las entrevistas. La autorización posteriormente la gestioné específicamente a través de una nota explicando el trabajo a la autoridad competente que debía autorizar. La realización de este procedimiento “administrativo”, demoró más de seis meses mi entrada al campo (el ingreso a los dos jardines seleccionados).

El siguiente cuadro esquematiza las entrevistas realizadas en cada jardín.

9,5	Cargo	Capacitada en ESI	Institución	Fecha de entrevista
E1	Docente	Si	Jardín Juana Azurduy	10/8/2016
E2	Docente	Si	Jardín Juana Azurduy	10/6/2016
E3	Vicedirectora	Si	Jardín Juana Azurduy	10/8/2016
E4	Directora	Si	Jardín Juana Manso	2/6/2016
E5	Docente	Si	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E6	Docente de Música	No	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E7	Docente	No	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E8	Equipo de orientación (orientadora educacional y trabajadora social).	Si	Jardín Juana Manso	2/6/2016

Las entrevistas fueron realizadas a docentes y personal a cargo de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Busqué entrevistar a docentes que habían realizado la capacitación en ESI y otras docentes que por algún motivo no hayan realizado esta capacitación. Las entrevistas se llevaron a cabo en la dirección de las escuelas, por sugerencia de las respectivas directoras; en cada oportunidad se dejó a criterio de la directora o de la entrevistada. En los dos jardines las directoras, ingresaban y salían mientras se realizaban las entrevistas (de todos modos, este dato no tuvo un impacto relevante para la información que buscaba reconstruirse).

Es importante tener en cuenta que antes de comenzar con las entrevistas, durante la observación en los jardines, pude percibir a lo largo del recorrido de la presente investigación, que en muchos casos la educación en derechos humanos y género está presente en las ideas, en los discursos, en la cartelera de las instituciones, pero existe un gran déficit en las prácticas dentro de las aulas.

Desde el marco de Rosana Guber (2009), se utilizó la entrevista “antropológica o etnográfica” o también conocida como “entrevista informal” (Kemp y Ellen, 1984) o “no directiva” (Thiollent, 1982; Kandel, 1982 y otros autores provenientes de la sociología). Para este trabajo se utilizó, en el caso de las entrevistas realizadas a docentes, un cuestionario único (ver anexos), con preguntas abiertas (a responder en palabras de la persona informante). Asimismo, las preguntas fueron formuladas en la misma secuencia registrando puntualmente las respuestas (Thiollent, 1982, p. 79). Se supone que así todas las entrevistadas se encuentran sometidas a las mismas condiciones de interrogación y, por lo tanto, sus afirmaciones tienen el mismo valor.

Al momento de realizar las entrevistas también se tuvieron en cuenta ciertos “límites y supuestos de la no directividad” que presenta Guber (2009). Por ello y en miras de comprender “el universo cultural” de los jardines al que hace referencia, la investigación comenzó, primero por la lectura de bibliografía y documentos y luego continuó por la observación en las salas. De hecho, sucedió que las anotaciones que llevaba a las entrevistas (producto además de la lectura de bibliografía y de la observación de campo), tenía material donde podía releer ciertos temas, que luego en la mayoría de las entrevistas se refutaron. Los ejemplos trascendentales tienen que ver, justamente, con que la observación participante se realizó antes de la capacitación que tuvieron las docentes en Educación sexual integral.

Las entrevistas, fueron, la mayoría, en lo que aquí interesa, posteriores a la capacitación en ESI, e inclusive, posterior a la entrada en vigencia de la Educación sexual integral como contenido curricular. Es decir, yo venía con el estudio de la observación de las prácticas áulicas. Prácticas que podían ser mejoradas con la implementación de la ESI. Pero todavía no sabía qué impacto había tenido la capacitación en ESI en las docentes que iba a entrevistar.

“La premisa del trabajo de campo antropológico es que, si bien conocemos desde nuestro bagaje conceptual y de sentido común en relación con el objeto de investigación, vamos en busca de temas y conceptos que la población vierte por asociación libre; esto no significa replicar la no directividad de los psicoanalistas, sino que los [las] informantes introducen sus prioridades en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el [la] investigador [a] en modos de recibir preguntas y de preguntar, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural. Para captar este material, el [la] investigador [a] permanece en atención flotante (Guy Michelat y Jacques Maitre, en Thiollent, 1982), un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso. Este procedimiento se diferencia del empleado en las encuestas y cuestionarios porque la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del (de la) informante más que de la lógica del investigador [y de la investigadora] (...). Si concebimos el trabajo de campo como un camino por lo incierto e inesperado, las piedras y las lianas podrían asimilarse a los conceptos que, en tanto sentidos y relaciones sociales, transmiten los (las) informantes y que el (la) investigador [a] no sabe a ciencia cierta cómo decodificar. Dicho más académicamente, “el centramiento de la investigación en el [la] entrevistado [a] supone que el [la] investigador [a] acepta los marcos de referencia de su interlocutor [a] para explorar juntos (as) los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión” (Thiollent, 1982; 93, la traducción es de Rosan Guber).

Esto es lo que ocurrió cuando en las primeras entrevistas percibí que ESI había sido un hito en la formación docente y en el cambio en las prácticas áulicas. Por ello, aunque la ESI no había tenido un espacio privilegiado en el diseño del guión original, al advertir en la primera entrevista su relevancia, decidí incorporar algunas preguntas sobre este tema, que definitivamente resultó fundamental en la investigación.

“...En la entrevista antropológica, el [la] investigador [a] formula preguntas pero lo que obtiene por respuesta se transforma en sus nuevas preguntas. Categorías y conceptos, prioridades e intereses del [de la] investigador [a] se mantienen pero se relativizan (...). Al iniciar la investigación es inevitable cierta dosis mínima de sociocentrismo, cuya superación no tiene que ver con adoptar la alternativa empirista, sino con relativizar la propia mentalidad, contrastarla con el campo y desplazarse hacia un reconocimiento de la perspectiva del [de la] actor [a] como independiente del [de la] investigador [a/a] (por más que sea él [ella] quien trata de construirla también, a partir de sus conceptos y categorías)” (Guber: 2009, pág 210)

Retomando como guía metodológica la perspectiva de Guber, se realizó la observación en las salas, se proyectó un guión de preguntas tomando como “punto de

partida” esa observación, para luego tomar distancia de la observación y volver al campo después de repensar en virtud de leer anotaciones y contrastar con bibliografía. Pero también luego del cambio de paradigma que significó para las docentes la implementación de la ESI como nueva incorporación al diseño curricular. En virtud de todo el desarrollo que se viene describiendo es que se realizaron las entrevistas.

“En la primera etapa del trabajo de campo, la entrevista antropológica sirve para descubrir las preguntas, esto es, para construir los marcos de referencia de los [/as] actores [/as] a partir de la verbalización asociada libremente. Desde estos marcos se extraerán, en un segundo momento y tras una categorización diferida, las preguntas y temas significativos para la focalización y profundización. Esto quiere decir que si el [/la] investigador [/a] necesita partir de una temática determinada (controlada categorialmente), quizá convenga tomarla como provisoria abriéndola progresivamente a otros temas de interés propuestos por el [/la] informante. Cuando, a pesar de haber temas predeterminados en la conversación de campo, aparecen otras cuestiones introducidas por el [/la] informante, el [/la] investigador evitará interpretarlas como elusiones, desvíos y sobretodo, pérdidas de tiempo. Si bien las inquietudes y preocupaciones del [/de la] informante, sean o no circunstanciales, pueden llegar al [/a la] investigador [/a] como deseos de apartarse del tema central (y aunque esto puede efectivamente ser así), es más probable que el [/la] investigador [/a] no alcance a comprender qué significa esa supuesta digresión; como extranjero que es desconoce quéle está comunicando el informante; en vez de un desvío bien puede estar asistiendo a la expresión del mismo problema que le interesa indagar, pero en otros términos, los del [/de la] actor [/a]” (Guber, 2009, p. 220).

Esto se dio efectivamente en todas las entrevistas realizadas, todas las docentes necesitaban hablar, que las escucharan, contar sus experiencias, sus necesidades para capacitarse permanentemente, para poder dar respuesta a la comunidad educativa y también a sus familias. Las entrevistas pasaban por diferentes etapas, partiendo de un momento de nerviosismo por el desconocimiento de la entrevistadora y de la situación de entrevista, en tanto se sentían evaluadas. Cuando se lograba un clima de “confianza” y casi en el final de la etapa de indagación, se generaba un espacio donde sentían que podían expresarse, pedir o exigir mayor capacitación, y el reconocimiento positivo en la totalidad de las entrevistadas de que la ESI fue un nuevo contenido al Diseño curricular que las avala frente a la comunidad y a las familias. Esto último era una búsqueda dentro de la investigación. Poder corroborar (sin direccionar) que la ESI había generado un impacto positivo en las directoras, en las docentes y por supuesto en las niñas y los niños que son los destinatarios de una educación en derechos y libre de estereotipos de género.

En el caso de estudio lo que ocurrió fue que durante el trabajo de campo, en la observación y luego de que culminó la observación, se reveló un tema que resultó de

mayor importancia, razón por la cual se cambió la hipótesis de trabajo, descubriéndose categorías y prácticas recurrentes en el aula que fueron de mayor interés. Es por ello que se decidió incluir en la hipótesis de trabajo una mayor relevancia al enfoque de género en la educación inicial.

Bibliografía

- Abramovich, V. (2004) "Una Aproximación al Enfoque de Derechos en las Estrategias y Políticas de Desarrollo en América Latina", presentado en el seminario: "Derechos y Desarrollo en América Latina: un Seminario de Trabajo", organizado por el BID y la CEPAL en Santiago de Chile, 9 y 10 de diciembre de 2004. El documento completo puede consultarse en www.iadb.org
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista de la CEPAL 88. Abril 2006.
- Arcidiácono, P. (2010). Respuestas frente a la pobreza en la Argentina y enfoque de derechos: ¿una combinación posible?. En Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina. Laura Pautassi organizadora. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Arcidiácono, P. (2011) Inclusión social, enfoque de derechos y políticas de transferencias de ingresos en Argentina ¿una combinación posible?. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja" - Año V, Número Especial.
- Barrancos, D. (2007). Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., J. C Passeron y J. C. Chamboredon (1975): *El oficio de sociólogo*, BuEnos Aires, Siglo XXI
- Burijovich, J. (2001). Curso de Metodología de la investigación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336
- Cechini, S. (2010). "Indicadores sociales y derechos humanos: algunas reflexiones conceptuales y metodológicas". En La Medición de derechos en las políticas sociales. Víctor Abramovich y Laura Pautassi compiladores. Editores del puerto. Buenos Aires.
- CEPAL (2007), Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile. Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013), Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina. Estudio a diez años de la Ley de Migraciones, Buenos Aires.
- Ministerio de Salud de Chile (2002). La información científica en salud. Conceptos básicos. Internet y uso de bases de datos biomédicas. Santiago.
- Courtis, C. (2010) "Políticas sociales, programas sociales, derechos sociales. Ideas para una construcción garantista". En La Medición de derechos en las políticas sociales. Víctor Abramovich y Laura Pautassi compiladores. Editores del puerto. Buenos Aires.
- Díaz Martínez, C. (2015) "La perspectiva de género en la investigación social" en El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (4ª edición), Manuel García Ferrando, Francisco Alvira, Luis Enrique Alonso y Modesto Escobar (comps.) Alianza Editorial, Madrid.
- Dohm, G. & Zurutuza, C. (2012). Documentos temáticos INADI: Género y discriminación. Buenos Aires: INADI.
- Eco, U. (1977) Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. 1ª edición 1977. Buenos Aires, Argentina, Celtia SAIF, 4ª reimposición.
- Facio, A. y Fries, L. (1999) Género y derecho. La Morada. Corporación de desarrollo de la mujer. Santiago de Chile.
- Feliu, J. (2007) Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Disponible en

- <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/47>
- Felner, E. (2010) "Métodos para monitorear la realización progresiva de los derechos económicos, sociales y culturales". En La Medición de derechos en las políticas sociales. Víctor Abramovich y Laura Pautassi compiladores. Editores del puerto. Buenos Aires. 2010.
 - Fernández Muñoz E. (1998) Fuentes de información. Maestría en Salud Pública – V edición. Instituto de Salud Pública de Cataluña.
 - Finnegan, F. y Pagano, A. (2007) "El derecho a la educación en Argentina". Ed FLAPE. Buenos Aires.
 - Fraser, N. (2012). Política feminista en la era del reconocimiento Una aproximación bidimensional a la justicia de género. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Recuperado de file:///C:/Users/Antares/Desktop/CAP%C3%8DTULOS%20DE%20LA%20TESIS/Bibliograf%C3%ADa%20transversalidad%20g%C3%A9nero%20feminismos/nancy_fraser%20politica%20feminista%20una%20aproximacion%20bidimensional%20a%20la%20justicia%20de%20genero.pdf
 - García Príncipe, Evangelina. (2010). Notas para el debate 1. Mainstreaming de género y políticas de igualdad. proyecto: "Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe". Un proyecto del Área Práctica de Género del RSCLAC PNUD para América Latina y El Caribe con apoyo de la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament
 - Geertz, C. (1973): *The interpretation of culture*, Nueva York, Basic Books.
 - Gravano, A. (1987): "Aproximación al estudio de identidades barriales", Buenos Aires (mimeo)
 - GTPSS. (2011) Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el protocolo de San Salvador. Organización de los Estados. Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI). OEA/Ser.L/XXV.2.1. GT/PSS/doc.2/11 rev.2. 16 diciembre 2011. Original: Español
 - Guber, R. (2009) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós.
 - Gutiérrez Ibarluzea I. (2002) Protocolos de búsqueda bibliográfica. Documento metodológico. Servicio de evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. Departamento de sanidad. Disponible en: http://www.euskadi.net/r33288/es/contenidos/informacion/metodos_formacion/es_1207/adjuntos/protocolos_busqueda_marzo2005.pdf
 - Herrera Flores, J. (2005) Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Libros de la Catarata.
 - Holy, L. y M. Stuchlik (1983) *Actions, Norms and representations. Foundations of Anthropological Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Hunt, P., Osmani, S. y Nowak, M. (2004) "Summary of the Draft Guidelines on A Human Rights Approach To Poverty Reduction", Office of the High Commissioner for Human Rights, mimeo, 2004; Office of the High Commissioner for Human Rights, Human Rights and Poverty Reduction: A Conceptual Framework, New York and Geneva: United Nations.
 - Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (2014). "Ganar derechos. Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos". MERCOSUR Derechos Humanos. Documento elaborado por Julieta Rossi y Javier Moro.
 - Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2005). Extractos de la propuesta curricular y metodológica para la incorporación curricular de derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. En <https://www.iidh.ed.cr/>. Consulta realizada el 10/1/2017.
 - Jaramillo, I. C. (2000). La crítica feminista al derecho. En R. West (Ed.), Género y teoría del derecho (pp. 25-66). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
 - Jelin, E. (2010). Pan y afectos: La transformación de las familias (2da. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Kabeer, N. (1998). Conexión del bienestar y la eficiencia otra perspectiva de la equidad de

- género en el capítulo conectar, extender, trastocar el desarrollo desde una perspectiva de género. En realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. (pp. 101-108). México. Paidós.
- Kandel, L. (1982): “Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não diretiva, e sobre as pesquisas de opinião”, en M. J. M. Thiollent (comp.), *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, Sao Pablo, Polis.
 - Kemp, J. H. y Ellen, R. (1984): “Informal Interview”, en Ellen, R. (ed.) *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, Londres, Acaemic Press, ASA Monographs: 229- 236.
 - Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. En: *Ágora*, núm. 7, 1997, pp. 5-42.
 - Limpens, F. (1999). La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. *Aprenderh. Acción Pro Educación en Derechos Humanos, AC, México*.
 - Martín Moreno, J. M. y Fernández Rodríguez, J. C. (1990) La búsqueda bibliográfica en ciencias de la salud: ¿arte o disciplina ineludible?. *Boletín IDEA-Prevención* 1990. 2 (52- 72).
 - Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. UNESCO Publ..
 - Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Diseño curricular para la educación inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. La Plata. 2008. http://www.fodehum.com.ar/pdf/Diseniocurricular_Nivel_Inicial.pdf. Consultado 4 de agosto de 2015.
 - Moran, C. (2013). *Cómo ser mujer*. Anagrama, Barcelona.
 - Morgade, G. (2016) (coord.). Con la colaboración de: Baez, J; Fainsod, P; Zattara, S; Gonzalez del Cerro, C; Díaz Villa, G; Ortmann, C; Malizia, A; Melo, M; Busca M; Raelle G. *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. HomoSapiens ediciones*. Santa Fe.
 - Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Noveduc Libros. Buenos Aires.
 - Muñoz, V. (2004). El derecho a la educación. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos, Naciones Unidas*.
 - Muñoz, V (2008) Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf. Consultado el 2 de diciembre de 2019.
 - Muñoz, V. (2009). El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos. *Costa Rica: Luna hibrida ediciones*.
 - Nacuzzi, L (2002): “Leyendo entre líneas: una eterna duda acerca de las certezas”, en S.E. Visavovsky y R. Guber (comps.), *Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia. Navarrette, G. (2012). *Educación sexual en el jardín de infantes. Trabajo de investigación. Buenos aires, Argentina*.
 - Ngozi Adichie, C. (2017). *Querida Ijeawelw cómo educar en el feminismo*. Literatura Random House. Barcelona.
 - Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Literatura Random House. Barcelona.
 - Organización Panamericana de la Salud (OPS). Información general e instrucciones a los autores para la presentación de manuscritos [editorial]. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/dd/pub/Introduccion>. Acceso en junio de 2005.
 - Pautassi L., Royo, L. (2012) *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Serie XXX Santiago de Chile. UNICEF. CEPAL.
 - Pautassi, L. (2007) *Nuevos desafíos para el abordaje del cuidado desde el enfoque de derechos*. Reunión de Especialistas FUTURO DE LAS FAMILIAS Y DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Mesa redonda El futuro de las familias Santiago de Chile, 22-23 Noviembre 2007 CEPAL. (Consultado 4 de agosto de 2015). Disponible en:

<http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/9/30289/Resumen.LauraPautassi.pdf>.

- Pautassi, L. (2010) "Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición. En La Medición de derechos en las políticas sociales. Víctor Abramovich y Laura Pautassi compiladores. Editores del puerto. Buenos Aires. 2010."
- Pérez Pérez, C. & Gargallo López, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares: Addenda a la ponencia IV "Lectura y género: leyendo la invisibilidad". Ponencia presentada en el XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Barcelona.
- Perrot, M. (2009). Mi historia de las mujeres. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Resolución 49/184, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 23 de Diciembre de 1994.
- Rodino, A. M. (1999) La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, No. 29. San José, Costa Rica.
- Rodríguez Gustá, A. L. y Caminotti, M. (2011) Guía práctica para la incorporación del enfoque de género en el trabajo legislativo. Buenos Aires PNUD. España, Buenos Aires: Consejo Nacional de las mujeres, ONU mujeres Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. Buenos Aires.
- Rosa, M. M. (2019) Que es educar en derecho humanos. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>. Consulta realizada el 20 de marzo de 2019.
- Rubin, G. (1975) "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex", en Reiter, Rayna (Ed.), Toward an Anthropology of Women, New York, Monthly Review Press.
- Sabulsky J. (1998) La revisión bibliográfica. En: Investigación científica en Salud- Enfermedad. Editorial Cosmos. Córdoba, Argentina, 1998:303-317.
- Scott, J. W. (2008). Género e historia. México: FCE.
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009) Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto- etnografía como estrategia de investigación Cinta Moebio 34:1-15 www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html
- Spradley, J. (1979) *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Thiollent, M. (1982) Crítica metodológica, investigação social e enquetè operária, Sao Pablo, Polis.
- Tomasevski, K. (2001). Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. *Consejo Económico y Social de la ONU, Comisión de Derechos Humanos, E/CN. 4, 52.*
- Tomasevski, K. (2004), Manual sobre la Educación basada en los Derechos: Requisitos Globales de los Derechos Humanos Hechos Simples (Bangkok: UNESCO). UNESCO (2013), Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile. UNESCO/PREAL (2007), Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos.
- Tomasevski, K. (2016) "Contenido y vigencia del derecho a la educación" Educación en Derechos Humanos. Revista IIDH Vol. 36. En <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>.
- UNESCO. (1990) Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Guatemala.París:Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>*
- UNICEF (2007). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos: un marco para la realización del derecho de los niños a la educación y los derechos dentro de la educación*. Unicef.
- UNICEF (2008) Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF, Observaciones generales. En: <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Whyte, W.F. (1982) "Interviewing in field research", en R. G. Burgess (comp.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.